بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربيــة السعــودية
وزارة التعليم العــالــي
جامعة أم القرى - مكة المكرمة
كلــية التربية
قسم علــم النفس

أساليب التعلم الطلابيه لبعض أنماط الشخصيه

- دراسة مقارنة -

على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد الطالب

مخضار بن خضر بن سالم المنجومي

إشراف

الدكتور/ جمال بن أسعد قزاز

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة - متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس - تخصص ارشاد وتوجيه

الفصل الدراسي الثاني ١٤١٨هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
الدراسات العليا

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية
بعد إجراء التعديلات المطلوبة

القســم: علم النفس

التخصص: ارشاد وتوجيه

الاسم الرباعي: مخضار بن خضر سالم المنجومي

الدرجة العلمية: ماجستير

عنوان الأطروحة: أساليب التعلم الطلابية لبعض أنماط الشخصية ـ دراسة مقارنة ـ على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد،

فبناء على توجيه اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة أعلاه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤١٩/٢/١٥هـ بقبول الأطروحة بعدإجراء التعديلات المطلوبة، وحيث قد تم عمل اللازم،

فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه، والله الموفق.

أعضـاء اللجنـة

المشرف	المناقش الداخلي	المناقش الخارجي
د. جمال أسعد قزاز	أ.د.سعيد بن علي بن مانع	د.جويبر بن ماطر الثبيتي

يعتمد / رئيس قسم علم النفس

د. جمال أسعد قزاز

إهـــــــداء

إلى كل طالب علـــــــم ..

إلى من يبحث عن المعــــــرفـــة ..

إلى من يتوق إلى ثقافـــــــة ..

إلى من يهتم بالاختبارات النفسية ..

أهدي هذا العمل المتواضـــع ..

الباحث

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: أساليب التعلم الطلابيه لبعض أنماط الشخصيه ـ دراسة مقارنة ـ على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة: تحددت أهداف الدراسة فيمايلي:

١ ـ تطوير البيئة بمختلف أنواعها بما يخدم مصلحة المتعلم والتعرف على النواحي الإيجابية لدى الطلاب والطالبات وتوجيهها.

٢ ـ إيجاد بيئات مناسبة وملائمة لمختلف قدرات الطلاب والطالبات.

٣ ـ تشجيع الطلاب والطالبات على الاختبارات المتميزة والعمل على تطويرها.

منهج الدراسة: اتبعت هذة الدراسة المنهج الوصفي.

العينة: حددت العينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وكانت العينة تتألف من ٢١٦ طالباً، ٢١٦ طالبة.

الأدوات المستخدمة: مقياس الأساليب (الأنماط) التعلمية، إعداد **Thomas Oakland, 1996** وترجمة د. جمال بن أسعد قزار.

الأسلوب الاحصائي: تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

١ ـ T Test.   ٢ ـ التحليل العاملي،   ٣ ـ تحليل التمايز،   الدرجات المعيارية ـ التائية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

١ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في النمط المفكر لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط المرن لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.

٣ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط المنظم لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ما عدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فلم يظهر بينهما أي فروق ذات دلالة احصائية.

٤ ـ هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط العاطفي لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات القسم العلمي وكذلك المقارنة بين طلاب القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي فلم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية.

٥ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ وبين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانطواء ولم تظهر كذلك هذه الفروق في المقارنات التفصيلية ماعدا المقارنة بين طلاب القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي فقد اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ في نمط الانطواء لصالح الطلاب.

٦ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانبساط في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.

٧ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط الخيالي.

ولم تظهر هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ في النمط الخيالي لصالح الطالبات.

٨ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط العملي.

وباجراء المقارنات التفصيلية لم يظهر أي فروق بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي حيث اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ في النمط العملي لصالح الطلاب.

وتوصلت الدراسة الحالية كذلك إلى:

أن ٦٠٪ من الطالبات و٤٢٪ من الطلاب يفضلون النمط العاطفي.   و٤٠٪ من الطالبات و٥٨٪ من الطلاب يفضلون النمط المفكر.

* كما أن ٥٢٪ من الطالبات و٥٥٪ من الطلاب يفضلون النمط العملي.   وأن ٤٨٪ من الطالبات و٤٥٪ من الطلاب يفضلون النمط الخيالي.

كما أن ٥٤ من الطالبات و٤٩٪ من الطلاب يفضلون النمط الانطوائي.   وأن ٤٦٪ من الطالبات و٥١٪ من الطلاب يفضلون النمط الانبساطي.

كما أن ٣٧٪ من الطالبات و٥٦٪ من الطلاب يفضلون النمط المرن.   وأن ٦٣٪ من الطالبات و٤٤٪ من الطلاب يفضلون النمط المنظم.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

١ ـ السعي دائماً لتطوير البيئات المختلفة بحيث توفر فيها أساليب تعلمية مختلفة ومتنوعة تثير نواحي الابداع والتفكير وتسعى لتحقيق الطموح مع الاهتمام بالسرعة في الإنجاز والدقة في التنظيم.

٢ ـ الاهتمام بطرق تنفيذ المشروعات المدرسية وبالمناشط المختلفة "التربوية" التي تكفل المشاركة الفاعلة للمتعلم بمحض رغبته وإرادته.

٣ ـ مراعاة الفروق الفردية في الأنماط الفكرية عند تصميم الاختبارات بما يتفق مع استعدادات وقدرات الأفراد وميولهم ورغباتهم.

٤ ـ الاهتمام بجميع النواحي التطبيقية والتنظيرية وتطويرها باستمرار لتواكب تطلعات واتجاهات المتعلمين الإيجابية.

اسم الباحث	اسم المشرف	عميد كلية التربية بمكة المكرمة
مختار بن خضر بن سالم المنجومي	د. جمال بن أسعد قزاز	د. عبدالعزيز بن عبدالله خياط
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع:

﴿ شكر وتقدير ﴾

الحمد لله الذي ينتهي إليه حمد الحامدين ولديه يزداد شكر الشاكرين الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكره تعالى على أن هداني للخوض في هذا البحث وأعانني على انجازه بتوفيقه وأتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون والمساعده لإكمال هذا البحث وأخص بالشكر أستاذي الفاضل المشرف على الرسالة سعادة الدكتور / جمال بن أسعد قزاز الذي وهبني من جل وقته فأخذ بيدي ووقف بجانبي يرشدني ويوجهني بكل ما في وسعه وفتح لي قلبه ووسع لي صدره وأحاطني برعايته واهتمامه بالمتابعة المستمره لجميع خطوات البحث.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من الدكتور / علي عسيري، والدكتور/ عواد الأحمدي، والدكتور/ عبدالمؤمن صباغ، والدكتور/ عبدالحفيظ تركستاني لاشتراكهم في تقنين المقياس مع سعادة المشرف، كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور/ سعيد بن علي بن مانع، والدكتور/ زايد بن عجير الحارثي لتفضلهما بمناقشة الخطة واقرارها وأتوجه بالشكر الجزيل لسعادة المدير العام للتعلم بمنطقة مكة المكرمة وسعادة مدير عام تعليم البنات والمسئولين في الميدان التربوي في المدارس التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها على جهودهم وتعاونهم الملموس الذي تحقق في نجاح التطبيق، كما أتوجه بالشكر والتقدير للأستاذ/ محمد بن راشد لتفضله بطباعة الرسالة وإلى العاملين في قسم الحاسب الآلي بالجامعة على الجهود التي بذلوها في ادخال بيانات الدراسة وتحليلها. وأتوجه بالشكر لسعادة الدكتور/ جريدي المنصوري لتفضله بمراجعة الرسالة من الناحية اللغوية.

وأخيراً أتوجه بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور / سعيد بن علي بن مانع وسعادة الدكتور / جوبير بن ماطر الثبيتي لموافقتهما على مناقشة الرسالة.

أسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفق الجميع لما يحبه ويرضاه، وان يرشدنا إلى طريق الخير والصلاح وهو الهادي لسواء السبيل .. ،،

الباحث

قائمة المحتويات



الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة .
- تحديد مشكلة الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .
- حدود الدراسة .

المقدمة:

يؤكد علماء النفس الأهمية الكبيرة للبيئة وما يوجدبها من مثيرات متعددة حيث يكتسب الفرد الشيء الكثير من خلالها.

والى ذلك أشار الشرقاوي (١٩٨٣م) "البيئة تؤثر بدورها في الفرد وتحدث تغيرات عميقة في سلوكه ومن الممكن القول بأنه لا يوجد كائن حي أيا كانت امكانياته وقدراته يستطيع العيش في غياب بيئة ملائمة له".

فمن خلال البيئة التي يحيا بها يكتسب الفرد أنماطاً تعلمية كثيرة ومتعددة ترقي بشخصيته إلى مستوى أفضل، يتميز عن غيره في بعض جوانب شخصيته فقد يكون الفرد مرناً يحب الحركة والانتقال ويخطط بتمعن لمستقبله يحب الأعمال والمناقشات التي تمتاز بالمحاورة والمناورة ويحبذ أن يشرك حواسه في عملية التعلم.

وقد يكون الفرد منظماً يتعلم كيف يوزع وقته بين الدراسة واللعب أو بين العمل والاستجمام يعمل وفق خطط وجداول مبرجمة مسبقاً يحب التشجيع لما ينجزه من أعمال ومهام وواجبات تتعلق بدراسته أو عمله وهو يتحمل المسئولية المنوطة به كاملة دون تردد ويحترم النظام دائما أو قد يكون عاطفياً يتأثر بعاطفته التي تدفعه لحب الأخرين وعمل صداقات معهم سواء كان طالباً أو عاملاً فهو يبحث عن انشاء علاقات مع الآخرين ومع من يحتك بهم سواء في المدرسة أو المتجر أو المصنع أو المؤسسة يبحث دائماً عن التوافق والانسجام يكره العزلة والوحدة شخصيته حساسة تتأثر بالنقد والتوبيخ يحترم من يدفعه بالتشجيع المستمر لبذل المزيد من الجهد والعطاء كما أن ثقته عالية بالآخرين وقد يكون مفكراً ومحللاً يحب المنطق والتحليل والتركيب وحل

المسائل الرياضية والميكانيكية يسعى دائماً لاحياء التنافس والمثابرة والبذل والعطاء وينصت أكثر اذا كان الدرس منظماً وجذاباً يثير المقارنات والمفارقات يركز على التحليل ويعطي فرصة أكثر للتفكير.

وقد يوصف الفرد بأنه خيالي عندما يستمع للمحاضرات والندوات التي تثير خياله للتفكير والتحدي ويميل لحب القراءة والاطلاع ولا يحبذ الحفظ والتذكر ناهيك أن هناك من يحب أن يكون عملياً يحب التطبيق ويكره التنظير يعمل أكثر بالتشجيع والمكافأة على ما ينجز من مهام يفضل الأسئلة المباشرة التي لا لبس فيها ولا غموض.

وقد يكون الفرد انطوائياً يفضل العمل بمفرده يحب العزلة والابتعاد عن الآخرين لا يحب المواجهة الأولية بل يترك الفرصة لمن يسبقه ليحصل على التشجيع المعنوي يحب أن ينفرد بالحديث اذا تحدث. يرغب العمل في الأماكن المعزولة والهادئة.

وقد يكون الفرد عكس ذلك يحب التعاون مع الأخرين ويحب أن يحظى بتقديرهم وحبهم له يكره العزلة ويحب العمل الجماعي والمشاركة بفاعليه فيه يحب المواضع التي يكثر فيها الحديث والخطابة كالتعبير والالقاء والقراءة ولا شك أن ما سبق هي أنماط يتعلمها الفرد من البيئة بمختلف وسائطها المتعددة وإن لتطوير البيئة دوراً هاماً في اضفاء أنماط مرغوبة يتعلمها الفرد لتضفي على شخصيته ميزة أو صفة تجمعه مع غيره أو تميزه عنه وان لتعدد هذه الأنماط أثراً كبيراً في فرض اهتمام بتطوير البيئات بمختلف وسائطها حتى يجد كل فرد وشخص ما يحب أن يتلقاه من المهارات والخبرات والمعارف التي ترقي بمستواه الشخصي والفكري والعلمي والعملي إلى أفضل المستويات التي يرغب علماء النفس والمهتمين بالتربية الوصول إليها.

فالإنسان يتعلم من البيئة الشيء الكثير بأساليب مختلفة حسب المثيرات التي يتعرض لها وقد تختلف الأساليب التعلمية بين الذكور والاناث كما قد تختلف درجة التأثير بينها إذ قد يطغى نمط من هذه الأساليب أو أكثر على جنس دون الآخر والأساليب التعلمية هي في الأساس متعلمة ومكتسبة من البيئة التي يسعى علماء النفس لتطويرها ولكنها تضفي على صاحبها نمطاً أو نموذجاً يميزه عن غيره من الأشخاص.

وحسب علم الباحث أنه لم يسبق لأحد أن تناول مقارنة الأساليب التعلمية لانماط الشخصيه بين الذكور والاناث لمعرفة مدى الاتفاق أو الاختلاف بين هذه الأنماط فقد رأى الباحث أن يوجه دراسته الميدانية لدراسة هذا الجانب متمنياً من الله سبحانه وتعالى العون والتوفيق وهو الهادي إلى سواء السبيل.

الباحث

تحديد مشكلة الدراسة:

إن العوامل البيئية والبيولوجية متداخلة مع بعضها البعض في التأثير في تكوين شخصيات الناس بأنماطها المختلفة وقد يكون السبق لأحدهما في التأثير أكثر على نمط أو أكثر من هذه الأنماط ولكن لايمكن الفصل بينهما لأن الإنسان نتاج لعوامل بيولوجية انصهرت في البيئة منذ اللحظة الأولى فأصبحت ممتزجة بتأثيرها فنجد الشاعر صاحب الاحساس المرهف الذي تغلب عليه النواحي الوجدانية تلتهب مشاعره بالدفء ويعشق الصحراء ليعيش في تأمل لهذا الكون بنظم الشعر بما تهيج به عليه قريحته ونجد المفكر أو العملي الذي يحب العمل ويهتم بالتفاصيل ويبلي بلاء حسناً في سبيل الاستزادة مما يقع أمام بصره من معلومات. يعشق تعلم اللغات ويقرأ كثيراً عن الثقافات.

ونرى في البيئة من يحب الانزواء أو (الانطواء) بعيداً عن الآخرين يحب العمل بمفرده ولا يهوي العمل الجماعي كما لايمل من سآمة وحدته واسترساله في أحلامه وخيالاته وتركيزه على عالمه الداخلي وعكس هذا نجد صاحب الابتسامة العريضة الذي يعشق الجماعة وينخرط للعمل تحت تصرفها يسعى إلى تكوين علاقات كثيرة مع الناس تركيزه على عالمه الخارجي.

كما نرى من يتمتع بمرونة تكفيه لأن يعيش في بيئته حسب الظروف والمواقف المختلفة يتكيف معها كيفما شاء وفقاً لما يتطلبه الموقف كل هذا وغيره من أنماط الشخصية هو نتاج لعملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد بأدوارها ووسائطها المختلفة ومما تقدم يمكن صياغة السؤال التالي:

* هل هناك فروق دالة إحصائياً في الأساليب التعلمية لأنماط الشخصيه بين الذكور والاناث؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

* هـل توجـد فـروق دالـة إحصائـياً بين الذكـور والانـاث في نمـط (الانبسـاطي والانطوائي)؟

* هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في نمط (العملي والتخيلي)؟

* هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في نمط (المفكر والعاطفي)؟

* هل توجـد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في نمط (المنظم والمرن)؟

أهمية الدراسة:

من الأولويات التي أولتها التربيـة الإسـلامية اهتمامـاً كبـيراً هـو تكويـن الأسـرة المسلمة المنتقاه أي التي يختار كل طرف فيها الطرف الأخر وفق ضوابـط دينيـة محـددة وهذا يضمن بعد ذلك التنشئة الصالحة لما تنجبه من أطفال كما أهتمت بالبيئة الصالحة وتكوين المجتمع الصالح الذي يلتزم بحدود ا لله فلا يتعداها تسوده المحبة والتعاون والألفة والتأخي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ... كما أن الإهتمام بالبيئة وتطويرها مـن كافة جوانبها توليه المؤسسات التربوية في مختلف دول العـالم إهتمامـاً بالغـاً لمـا لـه مـن تأثير على أفراده وأبناء ذلك المجتمع فتعهد البيئـة سـواء البيئـة الماديـة أو الإجتماعيـة أو التربوية بالتطوير والإهتمام يؤثر بلا شك على تكوين الإتجاهات لـدى الأفـراد وإتخاذ قيـم معينـة كمـا يـلزم إيجاد بدائـل وإختيـارات جيـدة لإتاحـة الفرصـة أمـام الشـباب والمراهقـين لإختيـار مـا يتوفـر مـن هـذه الفـرص سـواء تعليميـاً أو مهنيـاً أو رياضيـاًأو ثقافياً...... إلخ.

وعلى المؤسسات التربوية أن تمارس دورها في التوجيه والإرشاد وإسداء النصيحة للشـباب لمسـاعدتهم لتحقيـق ذواتهـم وتحقيـق التوافـق كمـا تهيـئ لهـم الكشـف عـن قدراتهم واستعداداتهم الشخصية التي هي نتاج لعدة عوامل.

وهنا يقول الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٩٩): "إن لكل من العوالم البيولوجية والجسمية والبيئية تأثيرها على التكوين السلوكي للفرد وأن هذا التأثير شديد التداخل وأن محصلة السلوك ما هي في الواقع الانتاج عوامل وراثية بيولوجية جسمية وعوامل بيئية معاً. كل ما في الأمر أنه بالنسبة لسلوك ما قد ترجح كفة تأثير أحد العاملين عن الأخر ولكنهما يبقيا في النهاية معاً قدر الإنسان ومحددات سلوكه.

ويمكن أن تحدد أهمية الدراسة في الأمور التالية:

١ ـ تسهم هذه الدراسة في معرفة الفروق في الاساليب التعليمية لبعض أنماط الشخصية بين الذكور والاناث.

٢ ـ تسهم هذه الدراسة في تثبيت التفضيل في أساليب التعلم الإيجابية ومحاولة التخلص من الإساليب الغير مفيدة.

٣ ـ تسهم هذة الدراسة في العمل على تطوير المثيرات البيئية التي تكسب المتعلمين أنماط جيده.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الأمور التالية:

١ ـ تطوير البيئة بمختلف أنواعها بما يخدم مصلحة المتعلم وإيجاد بدائل وإختيارات تعليمية ومهنية جيدة أمام الطلاب والطالبات.

٢ ـ التعرف على النواحي الإيجابية لدى الطلاب والطالبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

٣ ـ إيجاد بيئات مناسبة وملائمة لمختلف قدرات الطلاب والطالبات أي وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

٤ ـ تشجيع الطلاب والطالبات على الإختيارات المتميزة والعمل على تطويرها.

٥ ـ التعرف على نواحي القصور والعمل على معالجتها سواءً بين الذكور أو الاناث.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التعلم:

يستخدم هذا المقياس للكشف عن الفوارق الفردية بين الطلاب من ناحية والاهتمامات والطابع المزاجي ونمط الشخصية وهو يحدد الطرق التي يفضلها الطلاب لزيادة طاقتهم وتحسين توجهاتهم وتجميع وربط المعلومات وأخذ القرارات وتوجيه حياتهم بشكل عام.

(Oakland, 1996)

التعلم من وجة نظر "أوزوبل" هو عملية احداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة ولذلك تؤدي البنية المعرفية بما تشملها من معرفة أو معلومات أو أفكار أو مبادئ أو علاقات دوراً رئيسياً في عملية التعلم حيث تعتبر هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس التي نعتمد عليها في إضافة ما نريد أن نقدمه للمتعلم.

(الشرقاوي، ١٩٨٨م)

والاساليب التعلمية هي أنماط مكتسبة من البيئة تتأصل في شخصية الفرد لتصبح نمطاً تميزه عن غيره.

وفيما يلي تحديد لبعض هذه الأنماط المستخدمة في الدراسة:

ـ المنبسط Extroverted: وهو شخص اجتماعي يحب الحفلات وله أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى اناس حوله يتحدث معهم ولا يحب الدراسة المنفردة ويسعى للأستشارة ويتطوع لعمل أشياء ليس من المفروض أن يقوم بها ويتصرف بسرعة دون ترو وهو شخص مندفع على وجه العموم وهو يحب التغير عادة ويأخذ الأمور ببساطة ومتفائل وغير مكترث ويحب الضحك والمرح ويفضل أن يكون دائم النشاط والحركة وأن يقوم بأعمال مختلفة.

(Oakland, 1996)

ـ المنطوي Introverted: هادئ ومترو ومتأمل ومغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس ومحافظ ومتباعد إلا بالنسبة لأصدقائه المقربين وهو يميل إلى التخطيط مقدماً أي أنه ينظر قبل أن يخطو أي خطوة ويتشكك من التصرف المندفع السريع ويأخذ شئون الحياة اليومية بالجدية المناسبة ويحب نمط الحياة الذي أحسن تنظيمه ويخضع مشاعرة للضبط الدقيق ويندر أن يسلك بنمط عدواني ولا ينفعل بسهولة ويعتمد عليه ويميل إلى التشاؤم ويعطي أهمية للمعايير الأخلاقية.

(Oakland, 1996)

ـ العملي Practical: هو الذي يركز على الحقائق والتفاصيل الصغيرة، واقعي يفكر في الماضي والحاضر ويستمتع بالعمل الدقيق ويهتم بأفكار الآخرين، يتخذ قراره على ضوء حقائق وتجارب، يبحث في طرق توصله للنتائج تدريجياً، لديه القدرة على تقييم المعلومات والحقائق والتجارب الشخصية.

(Oakland, 1996)

ـ الخيالي Imaginative: وهو الذي يركز على النظريات والتفاصيل الواسعة، ويسعى لابتكار طرق جديدة ويخطط من أجل المستقبل، لا يحب العمل الدقيق، لديه خيال خصب بالاحلام المستقبلية، يحب الاندفاع للامام، يُفند التفاصيل ويعيش في عالم من الأفكار ويتخذ قراره بسرعة.

(Oakland, 1996)

- المفكر Thinking: وهو الذي يفضل أن يكون له نمط تفكيري لاتخاذ القرارات ومهتم بالتحليل والنقد قبل إتخاذ القرار ويحب القواعد والأشياء المنطقية لمساعدته على توقع الأحداث ويستخدم المنطق أكثر من العاطفة ويبحث دائماً بالأسئلة عن الآخرين ويشك في تصرفاتهم. ويحب المنافسة ويهتم بالمواضيع المدرسية التي لها علاقة بالمنطق والتفكير.

(Oakland, 1996)

- العاطفي Feeling: وهو الذي يفضل الطريقة العاطفية في إتخاذ القرارات ويركز على الأحاسيس والمتطلبات لنفسه وللآخرين ويظهر عاطفة وصداقة مع الآخرين. ولديه حب الاجتماع بالآخرين كما أنه لايحب الانضباط حسب القوانين والقواعد ويحاول إيجاد مبررات لهذا. ولديه اهتمام بالموضوعات المدرسية التي تتعلق بأحوال الناس.

(Oakland, 1996)

- المنظم Organized: وهو الذي يفضل النمط النظامي لإتخاذ القرارات ويحب التخطيط والعمل بثبات ويتحمل المتاعب في سبيل الوصول الى هدفه ويحب السيطرة على الأشياء واعطاء الأوامر سواء في العمل أو للآخرين. ويسعى للتخطيط المسبق ولايحب المفاجآت ويحترم القواعد والقوانين ويعتمد عليه ويجاهد ليكون دائماً على صواب.

(Oakland, 1996)

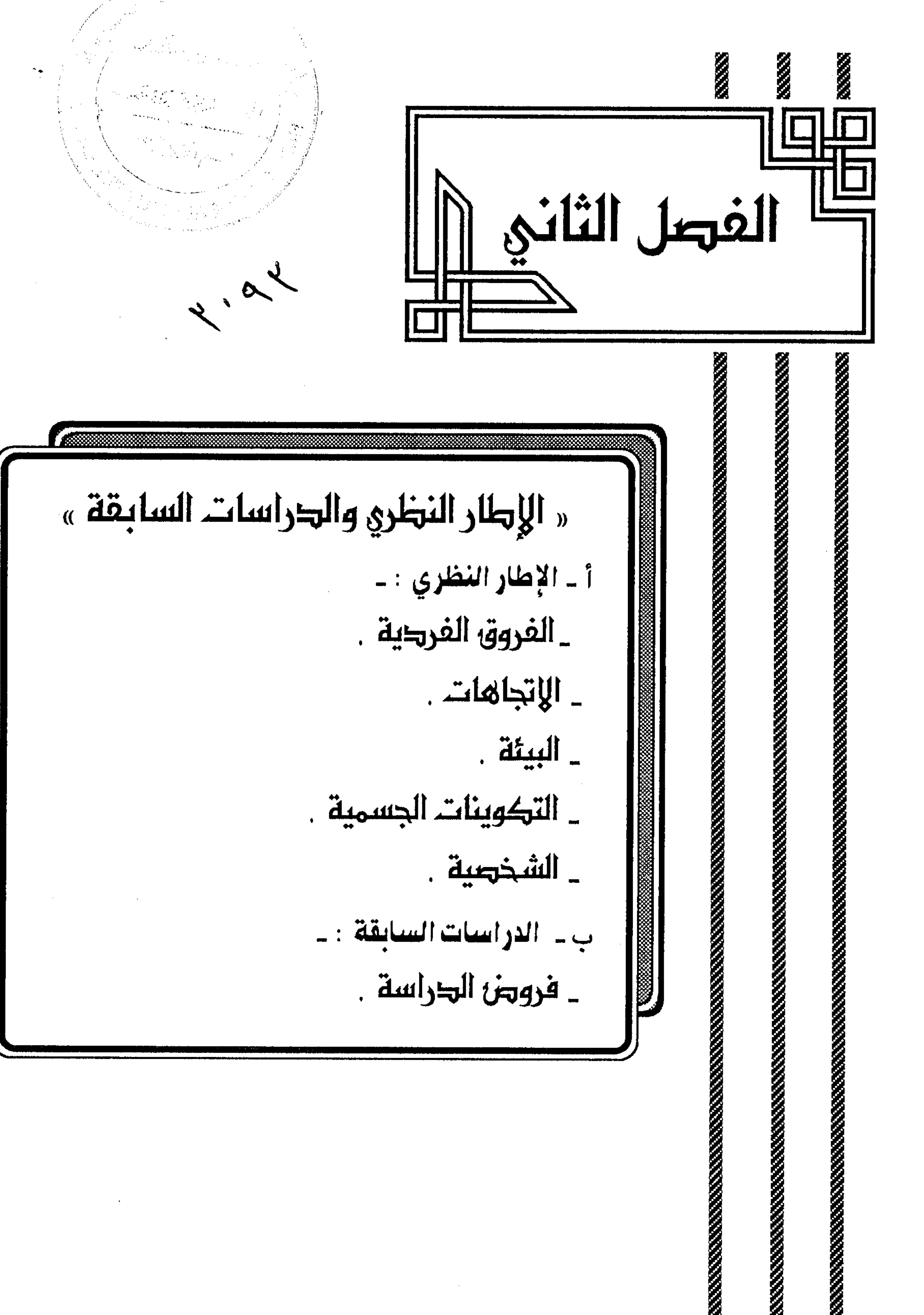
- المرن Flexible: يوصف الشخص بأنه مرن عندما يستطيع التكيف مع البيئة كما هي عليه ولديه قدرة احتمالية على التغير، يحب الفن ومهارته عالية، يستمتع بما ينجز من أعمال، يفكر في الجديد من الأشياء ويشعر بالراحة والسعادة في وجود الآخرين ويتقبل أصدقاءه بصدر رحب، اجتماعي يشارك في مختلف الأنشطة يتحلى بالأمانة ويحب الحرية ولديه طاقة زائدة من النشاط.

(Oakland, 1996)

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة المختارة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والتي تم اختيارها عشوائياً في الفصل الدراسي الاول لعام ١٤١٨هـ.

وتتحدد الدراسة بالأداة المستخدمة وهي أنماط التعلم كما تتحدد بالأساليب الاحصائية المستخدمة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبارات T Test، تحليل التمايز والتحليل العاملي وبالدرجات التائية).



الفصل الثاني

« الإطار النظري والدراسات السابقة »

أ ـ الإطار النظري : ـ

- ـ الفروق الفردية .
- ـ الاتجاهات .
- ـ البيئة .
- ـ التكوينات الجسمية .
- ـ الشخصية .

ب ـ الدراسات السابقة : ـ

- ـ فروض الدراسة .

الفروق الفردية:

الفروق الفردية كما يعرفها (أبو علام، ١٩٨٩م، ص٢٠) "بأنها الانحرافات الفردية عن المتوسط العام لصفة من الصفات"

ويعرفها (عبدالسلام، ١٩٩٢، ص١١٢) بأنها "هي تلك الخصائص والصفات والسمات التي يتميز بها كل انسان عن غيره من بني البشر، سواء كانت هذه الخصائص تتعلق بالنواحي الجسمية، أم النواحي العقلية أو بالنواحي الاجتماعية أم المزاجية أم الاخلاقية، ولهذا فإن التفرد بهذا المعنى هو صفة تميز البشر، إذ لا وجود لفردين متشابهين تماماً، حتى التوائم المتماثلة لها ما يميزها بعضها عن بعض".

ويذكر (محمد، ١٩٩١م، ص٢٢) أن هناك أسباباً للفروق الفردية بين الأفراد حيث يقول "عند محاولة تحديد أسباب الفروق بين الأفراد والعوامل المؤدية اليها نجد أنها كثيرة ومتشابكة ومن الصعب حصرها جميعاً ويمكن القول أنها ترجع الى مجموعتين أساسيتين من العوامل هما "العوامل الوراثية والعوامل البيئية" فهما قوتان تؤثران على استجابة الفرد وسلوكه ازاء أي مثير داخلي أو خارجي في أي موقف من مواقف الحياه وفي أي مرحلة من مراحل نموه.

ويضيف (أبو علام، ١٩٨٩، ص٢٨) "أنه كلما زاد تأثير العوامل الوراثية بين صفة من الصفات فإن مدى الصفة يميل الى الانخفاض، أما إذا كانت العوامل البيئية تلعب الدور الأكبر في الصفة فإن مدى الصفة يميل الى الزيادة. ولذلك نجد أن أوسع مدى الفروق الفردية يظهر في سمات الشخصية وإن أقلها يظهر في الصفات الجسمية. في حين يقع مدى الفروق الفردية في النواحي العقلية بين الاثنين.

أشكال الفروق الفردية:

ويذكر (عبدالسلام، ١٩٨٩م) أن هناك أشكالاً خمسة للفروق الفردية هي:

١ ـ الفروق الفردية في النواحي الجسمية:

تعتبر الفروق الجسمية من أكثر الفروق سهولة في التعرف عليها. ويبـدو أن مَـن المؤكد أن هذه الفروق الجسمية الظاهرة ذات أساس فطري وراثي في معظمها وتتحدد أساساً منـذ الشهـور الاولى للمرحلة الجنينيه ولا تلعب البيئة بعد ذلك الا دوراً بسـيطاً فيها.

٢ ـ الفروق الفردية في النواحي الخلقية:

نظراً للصلة الواضحة بين الخلق والسلوك بأشكاله المختلفة أثناء تفاعل الفرد مع البيئة فإن البعض من علماء النفس اعتبر الخلق هو الشـخصية. الا أننـا نميـل الى اعتبـار الخلق وجهاً من وجوه الشخصية وهـو يشـتمل علـى العـادات والميـول وتلـك الانمـاط الثابتة من السلوك نسبياً ويحكم على ثباتها النسبي من خلال تميز الفرد بها. ومن خلال تكراره لها في المواقف المتشابهة الا أنها قابلة للتغير والتبـدل وتلعـب البيئـة الاجتماعيـة وأساليب التربية التي تقوم بها الاسرة والمدرسة ووسائل الاعلام دوراً كبيراً في احـداث التباين.

٣ ـ الفروق الفردية في النواحي المزاجية:

المزاج ذو صلة بالتكوين الكيميائي والغدي والعصبي للفرد فهو ذو أساس وراثـي فطري لارتباطه بالجسم ومكوناته ولكنه يعدل وتهذب مظاهره وتستبدل بفعل عوامـل البيئة والتربية والثقافة ويصبح المزاج تلك المحصلة الناتجة عـن تفـاعل عنـاصر البيئـة مـع هذا الأسـاس العضـوي المذكـور. وتــرى الناحـية الفـرديـة في هـذه الناحيـة من ممايلي:

أ ـ قوة الطاقة الانفعالية ومستواها ودرجتها.

ب ـ مضمون الطاقة المزاجية ومحتواها.

جـ ـ هدف وغاية الطاقة المزاجية.

٤ ـ الفروق الفردية في النواحي الاجتماعية:

فكلما زاد نضج الطفل زادت قدراته على مشاركة الآخرين في كافة صور السلوك الاجتماعي وفي كل هذا نجد أن الافراد يختلفون فيما بينهم في هذه الصور من السلوك الاجتماعي وهم مختلفون أيضاً في درجة حساسية كل منهم لحاجات الآخرين كما يختلفون في مشاركتهم الوجدانية لهم. ونلحظ هذه الفروق في صور النشاط الاجتماعي حيث يظهر المنطوي والمنبسط والعدواني والعاطفي. وفي جمودهم وتوافقهم. ويبدو أن بعض هذه الفروق ذو أساس بيولوجي "وراثي" الا أن للبيئة دوراً كبيراً في صياغة القوالب السلوكية الاجتماعية.

٥ ـ الفروق الفردية في النواحي العقلية والمعرفية:

تعتبر النواحي العقلية من أكثر النواحي في شخصية الانسان التي لاقت اهتماما من علماء النفس والمشتغلين بالتربية، ومن أول النواحي التي بدأ الاهتمام بها وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في حياة الانسان.

ويضيف (محمد، ١٩٩١م، ص٢٣) أن طبيعة الفروق الفردية التي بين الافراد انما هي فروق كمية فقط وليست فروقاً نوعية بمعنى أن جميع السمات والقدرات والاستعدادات متوفرة في كل فرد وأن الفروق بين الافراد تنحصر فقط في مقدار وتوفر السمة أو القدرة لدى كل منهم فنجد مثلاً أن هناك فرقاً بين الأفراد في مستويات ذكائهم فهناك ضعاف العقول كما أن هناك العباقرة ولكن بالتأكيد لا يوجد فرد خالياً من الذكاء.

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

ويذكر (أبو علام، ١٩٨٩م) أن مدى الفروق الفردية يتأثر بعدة عوامل أهمها:

١ ـ العمر الزمني:

تزداد الفروق الفردية بين الناس مع زيادة العمر وبما أن لكل صفة من الصفات أوانها الذي تنضج فيه، لذلك يزداد مدى الفروق في هذه الصفات كلما زاد العمر الزمني.

٢ ـ مستوى التعقيد في السلوك:

كلما مال السلوك نحو التعقيد زادت تبعاً لذلك الفروق الفردية بين مستويات أداء الافراد المختلفين فيقل التباين في العمليات العقلية الدنيا فيما يزداد هذا التباين في العمليات العقلية العليا.

٣ ـ التدريب:

يتفق معظم الباحثين على أن الفروق الفردية تزيد بالتدريب إذ وجد في معظم التجارب التي تمت حول أثر التدريب على الفروق الفردية أن معامل التباين يزداد عقب التدريب وعلى هذا يمكن القول أن الأفراد يميلون أن يكونوا أكثر اختلافاً عقب فترة متساوية من التدريب عنهم عند بدئه.

٤ ـ النوع:

ما زال هناك اعتقاد بأن الذكور يفوقون الاناث في الجوانب العقلية ويرجع السبب في ذلك الاعتقاد الى تفوق الانتاج العقلي للرجال عنه للنساء.

كما أشار أبو علام ١٩٨٩م عن Grandall الى أن "حقيقة الفروق الموجودة بين الجنسين فيما يتعلق بدافع الانجاز وتقدير الذات فقد أظهرت النتائج أن الاناث منذ مراحل الدراسة الابتدائية وفي المراحل الجامعية يظهرن تقديراً لقدراتهن أقل من حقيقتها في حين أن الذكور يظهرون تقديراً لقدراتهم أكبر من حقيقتها وبالتالي فإن الذكور يصبحون مدفوعين بدرجة أكبر وهذا ما يفسر لنا انتاجهم العقلي المتفوق على الاناث".

الإتجاهات:

ويذكر (منسي، ١٩٩١م، ص٢٠٥) "تلعب الاتجاهات دوراً هاماً في التعلم الانساني، فالتلاميذ ذوي القدرات العقليه والمعرفيه العاليه اللازمة للنجاح في أي نوع من أنواع الدراسة، قد يواجهون صعوبات تعلميه بسبب اتجاهاتهم السالبة نحو الدراسة أو نوع التخصص فيها".

ثم يضيف، وتعد الاتجاهات أحد أهم الموضوعات التي تهم المعلم وأولياء الأمور والعاملين في مجال تربية وتعليم الأفراد فعن طريق معرفة اتجاهات نحو موضوع معين يمكن التنبوء بدرجة تحقيقه لهذا الموضوع.

ويذكر (عسكر، ١٩٨٣م، ص١٠٥) "أنه تنبع أهمية الاتجاه النفسي في العلوم الاجتماعية عموماً وفي علم النفس بصفة خاصة لكونه قوة دافعة وراء السلوك الذي هو موضوع الدراسة الاساسي بالنسبة لكل المهتمين في علم النفس حيث أن الإنسان وهو يتعامل مع بيئته يتخذ مواقف أو قرارات أحياناً (مع) وأحياناً (ضد)، هذه القرارات تكون محصلة لمجمل الخبرات والمواقف التي مر بها الفرد في السابق وهو عندما يتخذ هذه القرارات يستخدم في حقيقة الامر اطاراً مسبقاً أو فلنقل أنه يستند الى مرجع مسبق له ثابت نسبي لديه وهذا هو ما نطلق عليه اسم الاتجاه النفسي".

جذور أنماط التعلم:

إن نمو الاطفال يتشكل بواسطة ثلاثة عوامل هي الوراثة والبيئة والخيارات الشخصية وعملية القرار ونمو الشجرة عادةً ما يؤخذ كظاهرة يقاس عليها نمو الاطفال فحجم الشجرة وقوتها يتوقف على التركيب الجنيني للبذور ونوعية البيئة ونوع التربة التي تنمو فيها الشجرة وحجم الضوء ومقدار الذي تحصل عليه الشجرة فكل هذا يؤثر على نمو الشجرة فالوراثة والبيئة يتفاعلان ليؤثران على جميع مظاهر الحياة.

(Oakland, 1996)

ويضيف (Oakland) ولكن على النقيض من الشجرة فالأطفال عادة ما يكون لديهم مجموعة كبيرة من الخيارات في الحياة فبعض الاطفال يعتمدون على الاستخدام المنظم للوقت بينما البعض الآخر قلما ينظمون وقتهم وبعض الأطفال يختارون تطوير قدراتهم وذكائهم بينما البعض يصبح ذهنياً وجسمياً وعاطفياً مجمدين والبعض يحاول أن يتجاوز طاقته بينما البعض ينظم ذاته ليؤدي أدنى مستوى من الأداء فنمط التعلم عبارة عن عملية اختبار يتأثر بالمكونات الوراثية والبيئية وأنماط الشخصية.

(Oakland, 1996)

مفهوم الإتجاه:

ويعرف زهران (١٩٨٤م، ص١٣٦) ذلك بأنه هو "تكوين فرضى، أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة وهي عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للإستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الإستجابة".

وأشار عمر (١٩٩٢م، ص١٦٦) أن البورت (Allport, 1935): عرف الإتجاه بأنه "حالة استعداد عقلي عصبي عند الفرد تنظمها خبراته السابقة بما يكفل توجيه إستجاباته نحو المثيرات التى تتضمنها البيئة التي يعيش فيها".

وتوصل عمر (١٩٩٢م، ص١٦٨) بأن "الإتجاه عبارة عن استجابة عامة عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محدودة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها تنظمها وتوجهها خبراته السابقة فيها بما يكفل تقويمها وتعميمها على سلوكياته الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الإتجاه مما يجعله يتصف بأنه إتجاه إيجابي أو إتجاه سلبي"

تكوين الاتجاهات:

ويشير عمر، (١٩٩٢م، ص١٦٩): إلى أن "الاتجاه لاينشأ من فراغ، إنما يتكون عند الإنسان نتيجة لخبراته السابقة المكتسبة من تفاعلاته الشخصية وعلاقاته

الإجتماعية مع العناصر البيئية في المواقف المتباينة التي يمر بها. لذلك، فالإتجاهات تعتبر مكتسبة التكوين، وليست فطرية المنشأ، ولا متوارثة عبر الأجيال المتتالية. ومن ثم، تكتسب الإتجاهات وتتكون بواسطة عمليات التعليم بطرقها المختلفة، مما يجعلها مصاحبة وملازمة لعمليات التنشئة الإجتماعية خطوة بخطوة حيث اعتبرها البعض التوأم الإجتماعي لها".

ويضيف زهران (١٩٨٤م، ص١٤١) مايلي:

"١ ـ تنبع الإتجاهات من واقع الظروف الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والأيديولوجية وتتمشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع.

٢ ـ تعتبر الإتجاهات النفسية الإجتماعية أحد نواتج عملية التنشئة الإجتماعية.

٣ ـ تتكون الإتجاهات من خلال عملية التفاعل الإجتماعي.

٤ ـ تتكون الإتجاهات في المواقف الإجتماعية المختلفة ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد والجماعة.

٥ ـ تؤثر الأسرة (خاصة الوالدين والاخوة) في تكوين الإتجاهات، وتعرف الإتجاهات التي يكتسبها الفرد من جماعته الأولية كالأسرة باسم "الإتجاهات الأولية" Primary attitudes

٦ ـ تلعب العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية بما تشمله من النظم الدينية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية دوراً هاماً في تحديد اتجاهات الفرد.

٧ ـ تلعب التجارب الشخصية في المواقف الإجتماعية المختلفة دوراً هاماً في تكوين الإتجاهات.

٨ ـ تلعب عملية التوحد مع بعض الشخصيات والنماذج الإجتماعية دوراً هاماً في اكتساب بعض الإتجاهات".

يشير عمر (١٩٩٢م، ص١٨٣-١٨٤) أن للاتجاه عدة وظائف:

١ - ينظم عملية تفكير الفرد بحيث يجعلها نمطية إزاء مواقف محددة بذاتها، واتجاه أفراد معينين، بما لا يجعلها تحيد عن نمطيتها إلا في أضيق الحدود.

٢ - ينظم انفعالات الفرد المتضمنة لمشاعره وأحاسيسه نحو ظاهرة معينة، مما يشكل شحنته الإنفعالية المتميز بها، فيقويها، أو يضعفها.

٣ - ينظم الخطوات الإجرائية التى يتخذها الفرد نحو شخص ما، أو موقف محدد، سواء أكانت لفظية أم عضوية، بما يدل على قبوله له أو رفضه.

٤ - ينشط حركة الفرد في المواقف الإجتماعية التي يمر بها أثناء تفاعلاته الشخصية وعلاقاته الإجتماعية مع الغير، بما يجعله متفحصاً ومختبراً لكل منها.

٥ - يساعد الفرد على أن يرى نفسه ويرى من حوله بنظرة ثاقبة وبرؤية واضحة، بما يؤهله لتقويم خبراته السابقة والحالية فيختار أفضلها ويكررها.

٦ - يدرب الفرد على كيفية إتخاذ القرارات السليمة في أموره العامة والخاصة، بما يكفل له الثبات الإنفعالي والإستقرار النفسي اللذين يشكلان سلوكياته السوية.

٧ - يساعد الفرد على اكتساب طرق التعلم الجيد سواء اكتسبها عن طريق الخبرة أو التقليد أو التلقين، بما يؤهله لتكرار خبراته السارة وتجنب خبراته الضارة.

٨ - يعلم الفرد كيفية الإستفادة من الموارد المتاحة في البيئة، بشرية كانت أم مادية، لإشباع حاجاته الأساسية والثانوية بالطرق المشروعة، وبما لايتسبب في الأضرار بالغير. ويعلم الإتجاه الفرد كيفية الاختيار الجيد من العوامل الثقافية المنتشرة في مجتمعه بما يتلاءم مع إطاره المرجعي حيث يحدد موقفه نحوها فيقبل ما يرتضيه منها ويدعمه ويرفض مالا يتفق معه ويناهضه.

٩ - يدرب الفرد على كيفية التمييز بين رؤيته العامة الشاملة للأمور ورؤيته النوعية المحدودة المركزة على جزئياتها.

١٠ - يدرب الفرد على كيفية التمييز بين رؤيته الذاتية الخاصة به لأمر ما ورؤية أي جماعة ينتمي إليها لهذا الأمر المحدد.

١١ - يدرب الفرد على كيفية التمييز بين ما يمكن أن يعلن عنه ويفصح به للغير وما يجب أن يخفيه ويبقيه سراً عن الأخرين.

١٢ - يشجع الفرد على التكيف والترابط مع غيره لاحداث ما يرغبون فيه من تغيرات في ظاهرة معينة، بما يحقق أهدافهم.

١٣ - يدرب الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة فيكررونها ويدعمونها وبين الخبرات الضارة فيحاولون التصدي لها ونبذها.

١٤ - يبلور العلاقة بين الفرد ومحيطه الإجتماعي، بما يوضح الأسس التي بنيت عليها والدوافع التي أدت إليها والنتائج المستخلصة منها.

ويضيف زهران (١٩٨٤م، ص١٣٩) "أن الاتجاه:

* يحدد طريق السلوك ويفسره.

* ينظم العمليات الدافعية والإنفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

* ينعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الأخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

* ييسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيراً مستقلاً.

* يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الإجتماعي.

* يوجه استجابات الفرد للاشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

* يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة أزاء موضوعات البيئة الخارجية".

ويذكر عمر (١٩٩٢م) أن لتكوين الاتجاه مراحل هي:

١ ـ المرحلة الاختيارية:

"ترتبط هذه المرحلة بنشاط الفرد الدائب في المواقف الإجتماعية التى يمر بها في بيئته التي يعيش فيها حيث يفحص ويختبر كل تفاعلاته الشخصية مع غيره، وعلاقاته الإجتماعية مع المحيطين به، ويراجع كل الأحداث التى يشارك فيها، خيرها وشرها، ويدرس كل الأوضاع التى يكون طرفا فيها، حلوها ومرها، في محاولة لإدراك عناصر بيئته الطبيعية والإجتماعية، البشرية منها والمادية، مما يجعله يكتسب خبرة كبيرة بكل محتوياتها تكون بمثابة تراث معرفي يكون إطاره المرجعي الذي يتبلور منه تفكيره، وتنطلق منه مشاعره وأحاسيسه. وتسمى هذه المرحلة أحياناً بالمرحلة الإدراكية المعرفية".

(عمر، ١٩٩٢م)

٢ ـ المرحلة التفضيلية:

"ترتبط هذه المرحلة برؤية الفرد للأمور المحيطة به بنظرة قد تكون ثاقبة وقد تكون سطحية، وحكمه عليها بطريقة قد تكون موضوعية وقد تكون ذاتية من أجل تحديد ما يعتقد فيه ويرتاح إليه فيفضله على غيره ويستجيب له بصورة إيجابية، وتحديد مالا يقتنع به ولا يطمئن إليه فينبذه ويستجيب له بصورة سلبية. لذلك يجرى الفرد عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي والتي اكتسبها من احتكاكه اليومي مع الأشخاص والأوضاع والمواقف في بيئته التي يعيش فيها من أجل تحديد الأسس التي سيبنى عليها تفضيله لأي منها دون غيرها. وتسمى هذه المرحلة أحياناً التقويمية، أو مرحلة الاختيار".

(عمر، ١٩٩٢م)

٣ ـ المرحلة الإستقرارية:

"ترتبط هذه المرحلة بالاستقرار النفسي للفرد وهذا نتيجة لثبوت تفكيره باختيار ما يفضله من الأمور والتي تكون وثيقة الصلة بموضوع الإتجاه. ومن ثم، يكون الإتجاه

قد نما وتطور حتى وصل إلى صورته النهائية التي يستقر عليها سواء كانت إيجابية أم سلبية وتسمى هذه المرحلة أحياناً بمرحلة ثبوت الإتجاه" (عمر، ١٩٩٢م).

وقد أشار عمر (١٩٩٢م) إلى أن شروط تكوين الاتجاه هي:

أولاً: وحدة الخبرة:

بناء على ما يتضمنه الإتجاه النفسي من ضرورة توافر الإنفعالات الحادة التي ترتبط بمشاعر الإنسان إزاء ظاهرة سلوكية فالإتجاه لايتكون إلا إذا توفرت هذه الإنفعالات الحادة عند الفرد لأن هذه الإنفعالات تؤثر تأثيراً كبيراً في سلوكيات الفرد في مواقفه الإجتماعية المتعددة والمتعلقة بهذه الظاهرة.

ثانياً: تكرار الخبرة:

إن الفرد من أجل أن يكون اتجاهه نحو شيء معين لابد من تكرار خبراته حول هذه الظاهرة وفي أوقات متقاربة لأن التكرار يؤدي إلى تحديد الأفضل منها ومن ثم اختيارها سواء كانت إيجابياً أم سلبياً.

ثالثاً: تكامل الخبرة:

"يجب أن تتكامل خبرات الفرد في كل المواقف الإجتماعية المتباينة التى يمر بها وتتعلق بظاهرة معينة حتى يتكون الإتجاه بالشكل الإيجابي أو بشكله السلبي".

رابعاً: تمايز الخبرة:

"إن أي إتجاه نفسي يتكون عند الفرد نحو ظاهرة ما يختلف بالضرورة عن اتجاهه النفسي نحو ظاهرة أخرى ويتمايز عنه في جميع خصائصه فقد يكون الإنسان إتجاهاً عاماً موجباً نحو ظاهرة معينة بينما يكون إتجاهاً سالباً نحو ظاهرة أخرى في نفس المجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم يتمايز اتجاهه النفسي الإيجابي نحو الظاهرة الأولى عن اتجاهه النفسي السلبي نحو الظاهرة الثانية"

خامساً: انتقال الخبرة:

"إن انتقال خبرات الفرد في المواقف الإجتماعية المتعلقة بظاهرة ما سارة كانت أم مؤلمة منه إلى غيره كفيل بأن يلفت النظر إليها ويدعمها ويقويها بما يحقق تكوين الإتجاه النفسي العام الذي يسود المجتمع الذي توجد فيه هذه الظاهرة سواء أكان إتجاهاً إيجابياً أو سلبياً".

تسهم طرق كثيرة في تكوين الإتجاه لدى الفرد يرتبط أكثرها بعمليات التعلم المختلفة. ويشير عمر (١٩٩٢م) إلى أن "طرق تكوين الاتجاه هي:

١ ـ التعلم بالخبرة:

الإنسان إجتماعي بطبعة فهو يتفاعل مع المحطين به سواء في المنزل أو المدرسة أو المصنع فهو يجد نفسه في حالة مستمرة من التفاعل في كل موقف والفرد لايخرج من هذه التفاعلات إلا بخبرات قد تكون سارة أو ضارة.

ومن ثم يحاول أن يعمم خبراته السابقة على الأحداث المشابهة سواء كانت سلبية أم إيجابية وبناء عليه يكتسب الفرد إتجاهاته ويكونها في صورتها السلبية أو الإيجابية.

٢ ـ التعلم بالتقليد:

يميل الأفراد إلى التقليد لغيرهم في مختلف أنواع السلوك سواء إيجابياً أم سلبياً ويشير عمر (١٩٩٢م) أن باندورا أشار إلى أن الأفراد يتعلمون الإستجابات الجديدة بل والإتجاهات الجديدة بملاحظة غيرهم ومحاولة تقليد سلوكياتهم على اعتبار أنهم يمثلون نماذج بشرية جديرة بالتقليد ويفيد التعليم في اكتساب خبرات جديدة ودعم سلوكيات مرغوبة والتخلص من السلوكيات غير المرغوب فيها.

٣ ـ التعليم بالتلقين:

إن صاحب السلطة على الأفراد يستطيع أن يغرس قيماً وإتجاهات معينة بواسطة التلقين المستمر ويلعب أصحاب الشهرة والكبار دور كبير في تلقين من هم أصغر منهم ويتضمن التلقين اللفظي أو غير اللفظي الإيجابي تكرار العبارات السارة أو مايدل عليها والتى تدل على الإستحسان والتقبل بينما يتضمن تكرار التعبير اللفظي أو غير اللفظي السلبي تكرار لكل ما يدل على عبارات أو معاني الرفض، وبناء على ذلك يكتسب الفرد إتجاهاته بناء على ما يتلقنه سواء كان ذلك إيجابياً أم سلبياً".

ويذكر عمر (١٩٩٢م) أن هناك عواملاً لتكوين الإتجاه هي:

أولاً: إشباع الحاجات

"إن الإنسان دائماً يسعى لإشباع حاجاته النفسية الأساسية فيها والثانوية خلال تفاعلاته الشخصية والإجتماعية مع العناصر الموجودة في البيئة التى يعيش فيها لتحقيق إتزانه الحيوي والنفسي الذي يصبو إليه".

ثانياً: عوامل ثقافية

إن ما توفره الثقافة من معلومات غزيرة تشكل التراث المعرفي لدى الإنسان بوسائلها العديدة المنتشرة في المجتمع سواء أكان ذلك عن طريق الأسرة أم التربية أم جماعة الرفاق أم دور العبادة أم أجهزة الإعلام كفيله بأن تسهم في تنمية الإتجاهات وتطويرها"

ثالثاً: شخصية الفرد

"إن الإطار المرجعي للفرد الذي يمثل جوهرة شخصيته ومفتاحها والذي ينعكس بشكل مباشر على نمط تفكيره ونمط معالجته للأمور كفيل بأن يدفعه لإختيار ما يتجانس معه وينسجم مع مكوناته من معلومات يتضمنها التراث المعرفي المتاح له في مجتمعه حول ظاهرة معينة لتكون بمثابة الاساس الذي يبنى عليه إتجاهه النفسي نحوها

إيجابياً كان أم سلبياً ثم تنميته وتطويره بما يؤهله لاحداث التأثير المطلوب في هذه الظاهرة".

البيئة:

البيئة: كما يعرفها الأرناؤوط (١٩٩٣م، ص١٧) هي: "ذلك الحيز الذي يمارس فيه البشر مختلف أنشطة حياتهم وتشمل ضمن هذا الاطار كافة الكائنات الحية من حيوان ونبات والتي يتعايش معها الإنسان ويشكلان سوياً سلسلة متصلة فيما يمكن أن نطلق عليه جوازاً دورات طاقات الحياة".

البيئة: كما يعرفها زيدان (١٩٨٢م، ص٦٤): "كل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في النمو والسلوك سواء بطريقة مباشرة وغير مباشرة".

النظام البيئي: هو عبارة عن وحدة تنظيمية في حيز معين تحتوي على عناصر حية وغير حية تتفاعل مع بعضها وتؤدي إلى تبادل للمواد بين عناصرها الحية وغير الحية.

(بوران، ١٩٩٤م، ص٢١).

ويضيف بوران (١٩٩٤م، ص٣٤) "لذا فالنظام البيئي بما يشمل من جماعات ومجتمعات ومواطن بيئية مختلفه يعني بصورة عامة التفاعل الديناميكي لجميع أجزاء البيئة مع التركيز بصورة خاصة على تبادل المواد الحية وغير الحية. ويستطيع النظام البيئي الاستجابة للمتغيرات البيئية عن طريق الجماعات السكانية التي تشكل النظام البيئي "العوامل الحية" ويتم ذلك عن طريق تعديل فسيولوجية أو سلوك هذه الكائنات بما يتناسب مع الوضع الجديد".

اتزان النظام البيئي: كما يرى ذلك بوران (١٩٩٤م، ص٣١): "إن اتزان مجموعة الأنظمة البيئية الموجودة على الكرة الحية أمر ضروري لاستمرارية الحياة واتزان النظام البيئي يعني التوازن في مجمل الدورات الغذائية الأساسية والمسالك المتداخلة للطاقة داخل نظام بيئي ما".

فلو أخذنا الاتـزان داخـل الفـرد فنلاحـظ أن هنـاك انتظامـاً للعمليـات الجسـدية والوعائية والايضيـة عـن طـريق تنظـيم نبضـات القلـب والتنفس ودرجـة حـرارة الجسم، كما يوجـد هنـاك تداخل وتآزر بـين الضغـط العصبي والهرمونـي في النمـو والتكاثر والسلوك لذا فالفرد قـادر على مقاومـة التغـيرات البيئيـة الناتجـة عـن الوسـط المحيط.

المقاومـة البيئية: كما يعرفها بوران (١٩٩٤م، ص٣٥): "هي قدرة النظام البيئـي على مقاومـة التغـير بأقـل ضـرر ممكـن وتنتـج المقاومـة مـن مكونـات النظـام البيئـي نفسه".

صيانة البيئة: ويذكر عبد الله (١٤٠٧هـ، ص٣٥،٣٦): أنه يمكن صيانة البيئة من خلال ثلاثة مبادئ هي:

١ ـ أن تشمل التخطيط البيئي بمفهومها التكاملي والطبيعي ـ والإجتمـاعي والثقـافي، كما وكيفاً.

٢ ـ أن يكون التخطيط البيئي طويل المدى بمده تحسب (منظور مستقبلي).

٣ ـ أن يتـم دمـج بـين التخطيـط البيئـي والإجتمـاعي والإقتصـادي بمعنـى أن جوهـر التخطيط البيئي الإنمائي الذي نعنيه في هذه الاستراتيجية العربية لصـون البيئـة هـو أنه كالتخطيط عامة نمط عملي منظم يهدف التوصل إلى أفضل الوسائل لإستغلال موارد البيئة المتاحة والقدرات البشرية في تكامل وتناسق شاملين وفق جدول زمني معين ومن خلال المشروعات المفتوحة.

البيئـة الإجتماعيـة: كمـا يذكـر وافي (١٩٨٣م، ص٩٣): "أنـه يقصـد بالبيئـة الإجتماعية كل ماعدا المدرسة والمنزل من العوامل الإجتماعية التى من شـأنها أن تؤثـر في قوى الإنسان.

كما أشار عبد العزيز (١٩٧٨م، ص١٩٢): بأنها ذلك الجزء من البيئة (الشاملة) الذي يتكون من الأفراد والجماعات في تفاعلهم وكذلك التوقعات الإجتماعية وأنماط التنظيم الإجتماعي وجميع مظاهر المجتمع الأخرى.

ويضيف وافي (١٩٨٣م، ص ٩٣-٩٩): أن البيئة الإجتماعية تنقسم إلى:

١ ـ مظاهر البيئة الإجتماعية المؤثرة بذاتها:

النظم الإجتماعية وتشمل النظم والقواعد والعادات والشرائع والعلاقات التي تربط الأفراد مع بعضها البعض وهي نظم إقتصادية أو سياسية أو عائلية أو دينية أو خلقية أو لغوية أو جمالية أو مورفولوجية.

٢ ـ المظاهر الإجتماعية المؤثرة بمقدار الاتصال بها:

ويشمل هذا القسم الإعلام "من صحافة وتلفزيون وإذاعة" كما يشمل دار الكتب وقاعة المحاضرات والندوات والمساجد وأماكن الوعظ والإرشاد وساحات الألعاب ونوادي السباق والمعارض والحدائق العامة والمتنزهات.

العوامل البيئة المؤثرة على التنشئة الإجتماعية:

(١) **البيئة المادية:** الصعيدي (١٩٩٤م، ص٢٢-٣١):

مكوناتها:

١ ـ **المكونات الحية:** وتشمل النباتات والحيوانات وما ينشأ بين هذه المجموعات من علاقات وترابط وتفاعل وتأثير بعضها على البعض الآخر. وتداخل وتشابك مما يؤدي إلى تكوين نسيج متقن لطرز الحياة يمتاز بالدقة والعظمة المودعة، قال الله تعالى: ﴿**هذا خلق الله فأروني ماذا خلق الذين من دونه بل الظالمون في ضلال بعيد**﴾ [سورة لقمان، الآية: ١١].

٢ ـ المكونات غير الحية:

أ ــ الأرض وطبوغرافيتها: وماتشمله من أنهار ومحيطات وجبال وأودية وسهول وهضاب.

ب ـ الغلاف الجوي: وهو الغلاف الغازي الذي يحيط بالكرة الأرضية من جميع نواحيها. ويرتبط الغلاف بالأرض بشكل دائم يتأثر بذلك بالجاذبية الأرضية.

جـ ـ المناخ: من حرارة وبرودة، أمطار ورياح ... إلخ.

الغلاف الحيوي: ويذكر الصعيدي (١٩٩٤م، ص٣٩):

"أن الغلاف أو المحيط الحيوي اصطلاح بيئي يقصد به الكائنات الحية التي تقطن (تسكن) سطح الارض والطبقة السفلى من الغلاف الجوي".

كما يشمل هذا الغلاف الحيوانات التي تعيش في الماء وقد أتاح ا لله للإنسان الحركة في هذا الكون.

قال ا لله تعالى **﴿هو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور﴾** [سورة الملك، الآية: ١٥].

أهمية البيئة للإنسان:

لقد خلق ا لله سبحانه وتعالى الإنسان من تراب فترجع أهمية البيئة للإنسان بصفة عامة إلى كونها أصل نشأته وبداية مادته فمنها خُلق وعليها ترعرع ونشأ ومن خيراتها استفاد وفي كنفها عاش ويقضي حياته التي قدرها ا لله له. قال ا لله تعالى **﴿منها خلقناكم وفيها نعيدكم ومنها نخرجكم تارة أخرى﴾** [سورة طه، الآية: ٥٥].

ويحدد الصعيدي (١٩٩٤م، ص ٤٢ــ٤٦) عدة جوانب تؤثر فيها البيئة هي:

١ ـ الجانب العلمي والثقافي:

إن المواهب العلمية والثقافية التي يتحلى بها بنو البشر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة التي يعيشون فيها لارتباط ذلك بأمزجتهم وذلك لأن اختلاف المناخ البيئي يؤثر على النواحي الوجدانية للبشر.

٢ ـ الجانب الاقتصادي والعمراني:

إن العوامل الاقتصادية تؤثر في حياة الناس فيحل الرخاء والمعيشة الراقية في المدن كما أن طبيعة البيئة هي التي تحدد استغلالها اقتصادياً فالمناطق الجبلية والصحراوية ترى سكانها يمتهنون الزراعة والرعي.

وسكان المناطق الساحلية يمتهنون الصناعة وصيد الأسماك. كما أن كل بيئة تمتاز بنمط معين من العمران.

٣ ـ الجانب الصحي:

يتمتد تأثير البيئة على الإنسان ليترك بصماته الواضحة على صحته فهناك بعض البيئات التي يسودها أمراض مستوطنة لاتوجد في غيرها بل تصيب سكان هذه البيئة والوافدين إليها وتسمى أمراضاً مستوطنة مثل مرض النوم والملاريا.

الأسرة:

لاشك أن الأسرة هي البيئة الأولى المسئولة عن التربية وهي المسئولة الأولى التي تقوم بأعمال التنشئة الإجتماعية وتهتم برعاية أطفالها رعاية صحية واجتماعية حتى تنمو شخصياتهم وتتحقق ذواتهم وتبرز استعداداتهم وقدراتهم.

ويقول زهران (١٩٩٤م، ص٢٥٣):

* ان الأسرة هي الوحدة الإجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسئولة الأولى عن تنشئته اجتماعياً.

* إن الأسرة تعتبر النموذج الأمثل للجماعة الأولية الـتي يتفـاعل الطفـل مـع أعضائهـا وجهاً لوجه ويتوحد مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكاً نموذجياً.

ويجب على الأسرة أن تربي أبناءهـا وتحثهـم علـى الالـتزام بـالآداب والعـادات والقيم الإجتماعية السائدة في المجتمع وتشجعهم على الالتزام بهـا كمـا تدفعهـم إلى الارتباط ببيئتهم الإجتماعية ذات القيم الإيجابية".

ويذكر علوان (١٤٠٥هـ، ص٣٥٥-٤٨٤): " أنه يجب أن تنشئ الأسـرة أبناءهـا على التقوى والمحبه لله سبحانه وتعالى وأن تسعى إلى غرس المفاهيم والقيم الدينيـة في نفـوس أبنائهـا وأن تعودهم على الطاعة والولاء لله سبحانه وتعالى وقول الحق والجرأة فيه.

كما تحثهم على القيـام بـأداء حقـوق الآخريـن كـالوالدين والجـيران والأصدقـاء وتحثهم على قول المعروف والأمر به والنهي عن المنكر وتكون قدوه أبنائها في الالـتزام بالمبادئ الإسـلامية السـمحة مـن آداب الأكـل والسـلام والاسـتئذان وعيـادة المريـض والعفو عند المقدرة.

وعلى الأسرة أن تحث أبناءها على طلب العلم لما له من أهمية كـبرى في صـدق مواهبهم وتنمية قدراتهم ورفع مستوى انتاجهم".

ويقول الحميدي (١٤١٢هـ) عن سـويد (١٤٠١هـ، ص٢١٧): "غـرس حـب العلم وآدابه في نفس الولد منذ الطفولة وتحفيظه شيئاً من القرآن الكريم والسنة النبويـة المطهرة وجعله يتقن اللغة العربية باعتبارها وعاء الفكر الإسلامي وتوجيهه وفـق ميولـه العلمية والأدبية".

ويذكر الهابط (١٩٨٩م، ص١٨٧): "لقد أكدت مدرسة التحليل النفسي مدى أهمية الخمس سنوات الأولى في حياة الفرد حيث توضـع في هـذه الفـترة نـواة وأسـس شخصيته وهذه الفترة هي التى يكون فيها الطفل داخل نطاق الأسرة ويتـأثر بهـا كـل التأثير فإذا وضعت الأسرة في الطفل أسساً سوية (قيم واتجاهات سـليمة) شـب الطفـل

سوياً متمتعاً بالصحة النفسية وقادر على التكيف السليم، أما إذا وضعت فيه أسساً غير سوية (قيم وإتجاهات غير سليمة) شب الطفل مريضاً عاجزاً عن التكيف السوي".

ويشير كذلك "وقد أكد علماء الإجتماع والتربية الحديثة أن الفرد في السنوات الأولى من العمر يقلد ما يراه من سلوك داخل نطاق أسرته ويتأثر بما يسودها من عادات وتقاليد ومفاهيم وقيم دينية وإجتماعية وكيفية التعامل مع الأخرين لذا نجد أن الأسرة بكل تراثها الإجتماعي متمثلة في الفرد ومختفيه فيه لذا يقال أن الفرد مرآة أسرته" وبهذا يكون تعامل الفرد مع أصدقائه ومجتمعه وزملاء مدرسته. ومكان عمله طبقاً لما اكتسبه وجمعه من أسرته التى ترعرع فيها وشب على عاداتها وتقاليدها وأنماط سلوكها وتربيتها".

وهذا ما يؤكده الصادق المصدوق صلوات الله وسلامه عليه. إذ قال: "**كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه**" (رواه البخاري).

ويذكر دافيدوف (١٩٩٢م، ص١٣١): "ويعتقد بعض علماء النفس أن القدرة على تكوين العلاقات الإجتماعية هو نتيجة للنضج وأن بعض العلاقات يجب أن تحدث مبكراً في الحياة لكي يكون الطفل قادراً على تكوين روابط لها معنى بعد ذلك فالأطفال الذين ينشئون خلال سنواتهم الأولى في مؤسسات يظهرون أحياناً نقصاً إجتماعياً مثل الإعتمادية أو البرود الزائدين"

"وباختصار فإن الخبرات الحسحركية والإجتماعية التى عادة ما يوفرها الوالدان في وقت مبكر من حياة أطفالهم لها أهميتها في الوصول إلى النمو الطبيعي للمهارات الفعلية والإجتماعية كما أن نوعية الاستثارة الحسحركية والإجتماعية التى يوفرانها تشكل عقله وشخصيته".

دور المدرسة:

المدرسة هي المسئولة عن التنشئة الإجتماعية بعد المنزل حيث يمكث فيها الطالب مده لابأس بها يومياً يتلقى فيها جميع الفنون والمعارف فعلى المدرسة يقع عبء كبير

في اختيار المهارات والمعارف التى تصقل شخصية الطالب وتمده بالمعلومات والمهارات والخبرات التى تساعده على الاختيار الأمثل لنوع دراسته ومهنته.

ويذكر عقل (١٩٩٤م، ص٧١): "فالبيئة المدرسية تتيح للفرد أن يتعلم التنافس والتعاون والتضحية والحق وكلها سمات تؤثر في نموه الإجتماعي والخلقي كما أنها مجال لاكتشاف امكانياته العقلية والمعرفية وتنميتها ووسيلة لنمو إجتماعي انفعالي سليم ففيها الفرصة لاثبات وجوده في مجالات النشاطات المختلفة وبناء الصداقات الحميمة.

ويضيف زهران (١٩٨٤م، ص٢٥٨):

* "تقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل ومساعدته في حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقل معتمداً على نفسه متوافقاً نفسياً وإجتماعياً.
* تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الإجتماعية.
* مراعاة قدراته في كل ما يتعلق بالتربية والتعليم.
* الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني له.
* الاهتمام الخاص بعملية التنشئة الإجتماعية في تعاون مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى خاصة الأسرة.

دور المسجد:

للمسجد أهمية إسلامية إجتماعية كبيرة لدى المسلمين ففيه تقام الصلاة خمس مرات في اليوم ويتصل فيه العباد المؤمنين بربهم مؤدين الواجبات والفرائض فيه مرتلين للقرآن الكريم تحفهم الملائكة وتحفظهم بحفظ الله سبحانه وتعالى فتتحد القلوب وتتفق الأهداف ويسود الوئام والمحبة بين المسلمين لوقوفهم صفاً واحداً لا اعوجاج فيه أمام رب العزة والجلال كما تزداد عرى الصداقة وتتوطد العلاقات الإجتماعية وتظهر

بينهم الألفة والمحبة. ويمكن عن طريق المسجد التعرف على أحوال المسلمين ووقوف بعضهم إلى جانب بعض في المحن والأمراض التى قد يمر بها البعض منهم.

قال ﷺ : "**مثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى**" (رواه البخاري ومسلم).

كما يتدارسون كتاب الله فكم من مسلم حفظ كتاب الله في المسجد يرتله أناء الليل وآناء النهار، وتكثر حلقات الوعظ والارشاد والندوات الدينية التى تزيد من ترابط المسلمين ونشر الوعي الديني والخلقي وتوجيه المسلمين الوجة الصحيحة. التي تربطهم بالله سبحانه وتعالى وتربط بين بعضهم البعض في تناسق وانسجام منقطع النظير. يؤثر هذا في النشء الذي تعود أن يرى مثل هذه المواقف الدينية.

ويذكر النحلاوي (١٤٠٧هـ، ص١٣٣): "إذ يقول إذا أخذ المسجد دوره الطبيعي الذي انشئ من أجله وارادة الله له فإنه يصبح من أعظم المؤثرات التربوية في نفوس الناشئين حيث يرون المسلمين مجتمعين فيه لعبادة الله وذكره واستشعار عظمته فينمو في نفوسهم الشعور بالمجتمع المسلم ومدى تكاتفه ليتولد لديهم الاعتزاز بالجماعة الإسلامية وإذا ماسمعوا الخطب والدروس العلمية التي تقام في المسجد تكون لديهم وعي بالعقيدة الإسلامية ومضامينها فيعرفون أن الهدف من الحياة هو عبادة الله تعالى.

دور الاعلام:

تؤثر وسائل الاعلام بأنواعها المختلفة فيما تقدمه من أخبار وأفلام وأفكار وأحداث لدى عامة الناس حيث تطورت الوسيلة الاعلامية وأصبحت على مدار الساعة في متناول أيدي الناس سواء مايشترونه من مجلات ودوريات وصحف أو ما يسمعونه عبر الاذاعة، أو ما يشاهدونه عبر التلفاز ونظراً لهذا الكم الهائل خاصة مايقدمه التلفاز حيث أصبح وسيلة اعلامية يشاهده أكثر الناس. ولاتخلو هذه البرامج من بعض الأفكار والاتجاهات السلبية.

ويذكر عمر (١٩٩٢م، ص١٠٨): "وقد حذر الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي على اختلاف جنسياتهم كما حذر رجال الدين الإسلامي في مجتمعاتهم من الدور الخطير الذي يلعبه التلفاز في حياة الناس وفي تشكيل شخصيات أبنائها وفي التأثير على اتجاهاتهم وسلوكياتهم وبصورة مباشرة بسبب مايعرضه عليهم من عروض يتنافى أكثرها مع القيم والمثل والأخلاقيات التي لايختلف فيها اثنان من الأسوياء".

لذا يجب الاهتمام ببرامج التلفاز وتقديم المفيد والبناء من خلالها حتى يستفيد منها الجميع ويحرص على متابعتها ومشاهدة برامجها.

ويضيف الحميدي (١٤١٢هـ، ص١٢٥): "ان البرامج التلفزيونية كلما كانت تلبي حاجات المواطنين وتعالج مشاكلهم الاجتماعية وتراعي ظروفهم وقيمهم كلما كانت موضع اهتمام فيحرصون على متابعتها والتفاعل معها لأنها نابعة من بيئتهم شريطة أن تكون ذات مستوى جيد إعداداً وإخراجاً".

تأثير البيئة على الشخصية:

ويذكر الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٩٢-١٩٣): "إن العوامل البيئية لاتلعب دورها في التكوين الجسماني والعقلي للشخص فحسب بل إن لها تأثيرها القوي في تحديد الطباع وأنماط السلوك التي تحدد شخصية الفرد ويتمثل هذا التأثير في اطار العوامل الرئيسية الآتية:

- المحيط الأسري
- المحيط الاجتماعي
- المحيط الجغرافي

ويضيف الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٨٥-١٨٦): "إن هناك تداخل أو تفاعل مستمر بين الانسان وبيئته، إن الفرد يحدث تغييرات في البيئة والبيئة تؤثر بدورها في الفرد وتحدث تغييرات عميقة في سلوكه ومن الممكن القول بأنه لايوجد كائن حي أيا كانت امكانياته وقدراته يستطيع العيش في غياب بيئة ملائمة له وقد ينمو طفلان متساويان من حيث الامكانيات الجسمية والخصائص الذاتية ينموان بطريقة مختلفة تماماً بسبب اختلاف طبيعة البيئة التي شب فيها كل منهما".

"إما التفاعل الصحيح مع خبرات الماضي والحاضر والمستقبل فثمرته اهتداء الإنسان إلى قوانين الاستمتاع البشري والإستفادة منها في تسخير القدرات والطاقات الإنسانية لتقويم المسيرة البشرية ولبناء الحضارات التي ترتقي بالنوع الإنساني وتجنبه العثرات والسقوط".

(الكيلاني، ص٧٩).

"وتتأثر البيئة أيضاً بتراث الماضي مثل العادات والتقاليد والأعراف والتاريخ والقانون والمكتشفات العلمية وتطبيقاتها وأعمال السلف المادية والفكرية التى خلفت ثروة ثقافية كما يشمل التراث الديني والأخلاقي عنصراً بيئياً له أهمية بالغة".

(أرناؤوط، ١٩٩٣م، ص١٩).

هذا وللنظم الاجتماعية بمختلف أنواعها آثار هامة في تربية الفرد واعداده للحياة تمتزج بلحم الفرد ودمه حتى لتصبح جزءاً من طبيعة وتؤثر في كل ما يحيط به.

ويذكر مرسي (١٩٨٧م، ص٣٩٣):

"المرء قليل بنفسه كثير باخوانه والإنسان كائن اجتماعي لايستطيع أن يحيا بمعزل عن الأخرين فالشعور بالانتماء يشكل أحدى الحاجات الأساسية للإنسان فهو منذ نشأته ينتمي إلى أبوين واخوة وإلى الأسرة وإلى رفاق الدراسة وإلى رفاق العمل ثم إلى المجتمع بوجه عام فالإخاء أساس العلاقات بين البشر".

قال تعالى:

﴿يأيها الناس إن خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير﴾ [سورة الحجرات، الآية: ١٣].

فنحن بحاجة إلى الشعور بالإنتماء إلى الأخرين وتقبلهم وتقديرهم لنا له الأثر الكبير في نفوسنا فبدون هذا لايمكن أن يؤدي الإنسان دوره في الحياة. ويقول مرسي (١٩٨٧م، ص٢٨): "اننا بحاجة شديدة إلى الشعور بالإنتماء وإلى تقبل الأخرين وتقديرهم لنا واعترافهم بنا وإلى إحساسنا كذلك بأننا نستطيع أن نسهم بايجابية في المجموعات التى ننتمي

إليها وأن نكون أعضاء نافعين في هذه الجماعات التى تحقق التوافق والاشباع في حياتنا".

البيئة النفسية:

ويذكر فهمي (١٩٧٠م، ص٨١): "أن البيئة النفسية هي فكرة الإنسان عن نفسه فهي النواة الرئيسية التى تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والإجتماعي فالذات تتكون من مجموع أدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها فهي إذن تتكون من خبرات ادراكيه وانفعالية تتركز حول الفرد باعتبار أنه مصدر للخبرة والسلوك"

ويضيف "وتتميز الصور الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاثة أبعاد يختص أولها بالفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وامكانياته أما البعد الثاني فهي مفهوم الذات فيتعلق بفكرة الفرد عن نفسه في علاقاته بغيره من الناس".

أما البعد الثالث فهو نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون، فهمي (١٩٧٠م، ص٨١-٨٨).

ويضيف الهاشمي (١٤٠٩، ص١٢٨-١٢٩) "أن البيئة النفسية الإجتماعية لكل فرد هي كل ما يتصل بعلاقاته وأماله وصدى أعماله من سخط أو إعجاب وما يتعلق بذلك من حقوق وواجبات والبيئة النفسية والإجتماعية تلازم الإنسان حيث كان لاتنفصل عنه ولا هو ينفصل عنها بل أن كل إحساس وإدراك وإنفعال لدى الإنسان إنما هو نتيجة تفاعل مع محيطه النفسي والإجتماعي بحيث لو زال ذلك المحيط لزال معه كل شيء حتى الإنسان نفسه.

العلاقة بين الوراثة والبيئة:

ويذكر عبد الخالق (١٩٨٣م، ص٢٦) أنه: "احتدام الجدل منذ القدم بين العلماء عن أسباب الفروق الفردية بين الناس في القدرات والسمات المختلفة أهي

ترجع إلى الوراثة أو إلى عوامل البيئة والقول الفصل في هذه القضية اليوم هـو أن البيئـة ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف إليها بل قوة تتفاعل معها فتؤثر كل منهـا في الأخرى وتتأثر بها ومن تفاعلها يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم بـه مـن صفـات جسمية وعقلية ومزاجية وإجتماعية شتى فالاستعدادات الفطرية الوراثية لايمكـن أن تظهر ويتضح أثرها من دون عوامل البيئة".

التكوينات الجسمية:

إنه لمن البديهي قبل الخوض في دراسة شئ من بعض وظائف الأعضـاء أن يتـأمل الإنسان كيفية وضع وتناسق هذه الأعضاء والأجهـزة المتعـددة داخـل جسـم الإنسـان والتي يسيطر عليها جهاز معين للتحكـم والاتصـال حتـى تـؤدي جميـع أجـزاء الجسـم وظائفها على الوجه المطلوب.

قال ا لله تعالى: ﴿**وفي أنفسكم أفلا تبصرون**﴾[سورة الذاريات، الآية: ٢١]

معنى الوراثة: Meaning of Genetics

كما يعرفها (الغامدي، ١٩٩٤م، ص١٩): "الوراثـة هـي دراسـة الصفـات الـتي تنتقل من جيل إلى جيل وكيفية انتقالها والإختلافات التي تنشأ فيها".

التركيب الوراثي والشكل المظهري:

كمـا أشـار الغـامدي (١٩٩٤م، ص١٩): "لقـد قـام جوهانسـن Johannsen بتوضيح العلاقة بين التغيرات الوراثية والبيئية وقـد استعمل لفظي الـتركيب الوراثـي Genotype والشـكل المظهـري Phenotype والـتركيب الوراثـي يعـبر عــن مجموعــة المورثات التي يحملها الفرد ويرمز لها بالحروف الأبجدية اللاتينيـة أمـا الشـكل المظهـري فهو الشكل الخارجي للكائن الحي وينتج من التفاعل بين المورثات والبيئة".

ويستطرد الغامدي (١٩٩٤م، ص١٩): أن "التركيب الوراثي للكـائن الحـي يصـل إليـه من أبويه عند الاخصاب ويحمله دون تغير طيلة حياته وهذا التركيب الوراثي بتفاعله مـع البيئـة

يحدد شكل وتركيب وتصرفات الكائن وعندما يكون التركيب الوراثي متماثلاً فان الشكل المظهري نفسه يكون متماثلاً إذا كانت البيئة التى تعيش فيها تلك الكائنات الحية ثابته لاتتغير أما إذا كانت الظروف البيئية متغيرة فإن الأشكال المظهرية للكائنات الحية وإن كانت تحمل نفس التراكيب الوراثية تصبح مختلفة وعليه فإن التركيب الوراثي يحدد مدى الأشكال المظهرية التي يمكن أن يعبر لها هذا التركيب المعين عن نفسه بينما تحدد الظروف البيئية نوع الشكل المظهري الذي سيتحقق"

لكل فرد تركيب تكويني خاص يجعله وحدة مستقلة وأهم التكوينات الجسمية ثلاثة هي كما أشار حمزه (١٩٨٢م، ص٦٧):

١ ـ الأعضاء الحسية الخارجية والداخلية.

٢ ـ الجهاز العصبي الذي تأتي إليه الاحساسات الآتية عن طريق الأعصاب الحسية المستقبلية وتعتبر حلقة الوصل بينها وبين التكوينات الجسمية التى تقوم بردود الأفعال المناسبة.

٣ ـ التكوينات الجسمية التى تقوم بردود كل الأفعال وتتكون من العضلات والغدد الصماء.

مكونات الجهاز العصبي:

وقد أشار تيبودو (١٩٩١م، ص١٢٢): "أن الجهاز العصبي ينقسم إلى:

١ ـ الجهاز العصبي المركزي: الدماغ والحبل (النخاع) الشوكي.

٢ ـ الجهاز العصبي المحيطي ويشمل جميع الأعصاب أغلفة وتجاويف وسوائل الدماغ والحبل الشوكي.

أ ـ الأغلفة:

١ ـ العظام القحفية والعمود الفقري.

٢ ـ السحايا المخية والشوكية.

ب ـ فراغات السوائل:

الفراغات تحت العنكبوتية للسحايا، القناة المركزية داخل الحبل، والبطينات آلتي في الدماغ.

ويذكر شعلان (بدون، ص٩٦) أن الحبل الشوكي هو:

"اسطواني الشكل يقع داخل القناة العصبية في العمود الفقاري ويمتد من نهاية النخاع المستطيل إلى قرب نهاية العمود الفقاري.

يتميز التركيب الداخلي للحبل الشوكي بأن المادة الرمادية تقع في الداخل حول القناة المركزية بينما تكون المادة البيضاء إلى الخارج عكس ما هو موجوداً بالمخ".

ويستطرد شعلان (بدون، ص٩٦) "أن أهم وظائف الحبل الشوكي هي:

١ ـ حلقة الوصل بين الأعصاب الطرفية والمخ.

٢ ـ تقع فية الممرات العصبية الصاعده إلى المخ وكذلك النازله إلى أعضاء الأستجابة.

٣ ـ تقع فيه بعض المراكز العصبية التى تنظم الأفعال الانعكاسية وذلك تحت سيطرة المخ.

وقد أشار تيبودو (١٩٩١م، ص١٢٣-١٢٤) أن أقسام الدماغ هي:

(أ) جذع الدماغ:

١ ـ يتكون من ثلاثة أجزاء من الدماغ نذكرها في تسلسل تنازلي كالآتي: النخاع، الجسر، والدماغ المتوسط.

٢ ـ التركيب: تتكون هذه الأجزاء الثلاثة من مادة بيضاء تنتشر خلالها قطع صغيرة من المادة السنجابية.

٣ ـ الوظيفة: تحمل المادة السنجابية التى بجذع الدماغ كمراكز إنعكاس فمثلاً لأغراض نبض القلب وحركات التنفس وقطر الأوعية الدموية تقوم مسالك

حسية في جذع الدماغ بتوصيل الدفعات إلى أجزاء الدماغ العليا وتقوم مسالك حركية بالتوصيل من أجزاء الدماغ العليا إلى الحبل".

(ب) الدماغ البيني:

١ - تركيب الوطاء ووظيفته:

أ - يتركب أساساً من الغدة النخامية الخلفية وسويقة النخامية والأنوية جنيب البطينية وفوق البصرية.

ب - يؤدي وظيفة المركز الرئيسي للتحكم في الجهاز العصبي المستقل ولذلك يساعد في السيطرة على أداء معظم الأعضاء الداخلية.

جـ - يتحكم في إفراز الهرمونات بواسطة كل من الغدة النخامية الأمامية والخلفية وهكذا يساعد بطريقة غير مباشرة في التحكم في إفراز الهرمونات من قبل معظم الغدد الصماء الأخرى.

د - يعمل كمركز يتحكم في الشهية ويساعد بذلك بتنظيم كميات الطعام ووزن الجسم.

هـ - يعمل بطريقة ما على الحفاظ على حالة اليقظة.

و - يحتمل أن يحتوي على مراكز للثواب والعقاب.

٢ - تركيب المهاد ووظيفته:

أ - كتله مستديرة من المادة السنجابية في كل نصف كره مخي يقع جانبياً لكل جانب من البطين الثالث.

ب - يبث الدفعات الحسية إلى المناطق الحسية للقشرة المخية.

جـ - يعمل بطريقة ما لإنتاج إنفعالات السرور وعدم السرور المصاحبة للأحاسيس.

(جـ) **المخ:**

١ ـ أكبر أجزاء دماغ الإنسان.

٢ ـ الطبقه الخارجية مكونـة مـن مـادة سـنجابية وتسـمى القشـرة المخيـة وهـذه مكونة من فصـوص مؤلفـة مـن تلافيـف. أمـا القشـرة فتتكـون أساسـاً مـن تغصنات وأجسام خلايا العصبونات.

٣ ـ يتكون المـخ في الداخـل أساسـاً مـن أليـاف عصبيـة مرتبـه في حـزم تسـمى مسالك.

٤ ـ وظائف المخ العمليات العقلية بجميع أنواعها بما في ذلك الأحاسيس، الوعـي والتحكم الإرادي في حركات الجسم.

المخيخ:

١ ـ ثاني أكبر دماغ الإنسان.

٢ ـ يساعد على التحكم في تقلص العضلات لكي تنتـج حركـات منسـقة تمكننـا مـن الحفاظ على التوازن والتحرك بيسر والمحافظة على التموضع السوي.

ويذكر تيبودو (١٩٩١م، ص١١١): "أن الأعصـاب الشـوكية: هـو مـا يتصـل بالحبل الشوكي واحد وثلاثـون زوجـاً مـن الأعصـاب في الـترتيب التـالي ثمانيـة أزواج متصلة بالقطع العنقية، وإثنـا عشـرة زوجـاً بـالقطع الصدرية، وخمسـة أزواج بـالقطع القطنيـة وخمسـة أزواج بـالقطع العجزيـة الشـوكية ويتصـل الـزوج الأخـير بالقطعـة العصعصية.

وتقوم هذه الأعصاب بتوصيل الدفعات بين الحبل الشوكي وأجـزاء الجسـم غـير المزودة بأعصاب قحفية".

الغدد:

ويلعب الجهاز الغدي دوراً هاماً في نمو الإنسان ويحتوي الجسم ثلاثة أنواع من الغدد كما يذكر ذلك عبد الرحيم (١٤٠٣هـ، ص٤٢) وهي:

١ ـ الغدد القنوية (غدد الإفراز الخارجي): مثل الغدد العرقية والغدد الدمعية والغدد اللعابية.

٢ ـ الغدد اللاقنوية (الصماء): وتصب افرازها مباشرةً في الدم ويسمى إفرازها بالهرمونات ولهذه الإفرازات وظائف تختلف باختلاف طبيعتها الكيميائية.

ولقد أوضحت الأبحاث والدراسات السيكولوجية والدراسات الكيميائية الحيوية أن لمعدل إفرازات هذه الغدد الصماء أثر مباشراً في أحداث بعض التغيرات في الشكل العام والشخصية.

٣ ـ الغدد المشتركة: وهي التى تفرز إفرازاً خارجياً وداخلياً معاً ومن هذه الغدد البنكرياس.

١ ـ تقع الغدد الدرقية كما يذكر شعلان (بدون، ص١٠٥): "أمام القصبة الهوائية أسفل الحنجرة مباشرة وتفرز الغدة الدرقية هرمون الثيروكسين الذي يتحكم في عمليات الأيض والتكوين وتنبيه الجهاز العصبي.

ويؤدي نقص الإفراز في الطفولة إلى حالة يطلق عليها كريتنزم تتميز بانخفاض معدل الأيض وتأخر النمو (القزمية وتخلف شديد في القوى العقلية ووقف التكوين الجنسي وعند البالغين يؤدي إلى حالة تسمى الميكسيديما وانخفاض معدل الأيض والميل إلى النوم"

٢ ـ الغدد جارات درقية كما يذكر ذلك حمزه (١٩٨٢م، ص١٠٥): "عددها أربع وهي موجودة في ثنايا الغدد الدرقية ونجد كل اثنتين على ناحية واحدة فوق الأخرى وتقوم هذه الغدد بالآتي:

١ ـ ضبط عملية تمثيل الكالسيوم والفسفور.

٢ ـ تساهم في تكوين العظام.

٣ ـ تساهم في النشاط العصبي والعضلي.

ويؤدي قصور الإفرازات إلى هبوط نسبة الكالسيوم في الدم مما يؤدي إلى سرعة التهيج العصبي والارتعاش وإختلال العضلات".

وقد أشار محمد (١٤٠٥هـ، ص١١٤) أن:

٣ ـ الغدة جار كلوية توجد فوق كل كلية غدة تتألف من جزء داخلي يدعى النخاع وأخر خارجي يدعى القشرة وتفرز القشر هرمون الكورتين وهو ضروري لاستمرار الحياة ويؤدي نقص إفرازه إلى انخفاض ضغط الدم وضعف العضلات وإضطراب الهضم وتناقص مقاومة الجسم للأمراض.

ويفرز النخاع هرمون الادرينالين ولهذا الهرمون أهمية خاصة في علم النفس نظراً لعلاقته المباشرة بالإنفعال هذا الهرمون يوجد في الدم في الأحوال العادية ولكن كميته تتزايد في حالات الإنفعال أو التهيج أو الضيق حيث تزداد ضربات القلب وضغط الدم وتزداد سرعة تخثره، أما العمليات الهضمية فإنها تتوقف.

٤ ـ الغدد التناسلية: وقد أشار عبد الرحيم (١٤٠٣هـ، ص٤٦ـ٤٧) أنه يطلق على الغدد التناسلية عند المرأة (الأنثى) اسم المبيضان ويقعان في حوض الأنثى ويطلق على الغدة التناسلية عند الرجل (الذكر) اسم الخصيتان ويقعان وراء قضيب الذكر.

ومن أهم وظائف هذه الغدد النمو عن طريق افراز الهرمونات الجنسية والتكاثر عن طريق البويضات عند الأنثى والحيوانات المنوية عند الذكر ونقص إفراز هذه الغدد يسبب العنة والعقم وزيادة إفرازات هذه الغدد يسبب البكور الجنسي.

هذا ويصاحب كلاً من نقص الإفرازات وزيادتها عن المعدل الأمثل اضطرابات نفسية وبيولوجية خطيرة وكثيرة من أهمها اضطراب دورة الحيض وسرعة دقات القلب وارتفاع ضغط الدم والأضطراب الإنفعالي".

٥ ـ غدة البنكرياس: "يتكون البنكرياس كما أشار شعلان (بدون، ص١٠٨) من جزئين رئيسيين جزء قنوي يصب عصارته في الجهاز الهضمي وجزء غير قنوي ويفرز الهرمونات في الدم.

ويتكون الجزء اللاقنوي من عدة تجمعات من الخلايا تعرف بجزر لانجرهانز وفي جزيرة لانجاهانز يمكن تميز نوعين من الخلايا هي:

أ ـ خلايا ألفا وتفرز هرمون الجلوكاجون.

ب ـ خلايا بيتا وتفرز هرمون الأنسولين ويعمل على خفض تركيز السكر في الدم بأسراع عملية الأحتراق".

٦ ـ الغدة الصنوبرية والغدة التيموسية كما يقول الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٨١ـ١٨٢) أن "الاولى تقع في قاع المخ والثانية تقع في أعلى الصدر ووظائف كل منها غير معروفه بالتفصيل، ولكن من المعتقد أن كلاً من الغدتين يفرز هرموناً ينظم معدل نمو الجسم أثناء فترة البلوغ وتعرف هاتان الغدتان بغدتي الطفولة لانهما يتضاءلان في أثنا النمو وإذا حدث ما يؤدي إلى عدم تضاؤلهما أثر ذلك على النمو الجنسي ويصبح الفرد طفولياً في سلوكه".

الغدة النخامية: يذكر الهاشمي (١٩٩٢م، ص١٠٠) "هي غدة على شكل بصيلة صغيرة تتدلى من السطح السفلي الخلفي للدماغ وتستقر في فراغ عظمي في قاع الجمجمة وهي أقرب ما تكون لسقف الحلق ويتراوح وزنها بين (٣٥٠ـ ١١٠٠) ملليجرام موضوعه بشكل مستعرض طولها ١٢ملم وعرضها ٨ مم وتتكون من فص أمامي وفص خلفي وبينهما فص متوسط وكل قسم يفرز

إفرازات معينة والغدة النخامية تقوم بوظيفة السيطرة على الغدد الصم المختلفة فإن تعمل على تنشيطها أو على تقليص إفرازها".

ويستطرد الهاشمي (١٩٩٢م) "بأنه نظراً لأهمية هذه الغدة فقد أطلق عليها العلماء (الغدة ذات السيادة) أو (الغدة الموجهة) وذلك لكثرة عدد هرموناتها التي تفرزها وقد أحصى العلماء ستة عشر هرموناً لهذه الغدة أهمها هرمون النمو، وهرمون حافز للغدد الجنسية وهرمون لادرار لبن الأم، وهرمون حافز للغدة الدرقية، وهرمون لضبط إفراز الغدة الأدريتالية.

التعلم والنصفين الكرويين بالمخ:

التربية كعملية مقصودة أو غير مقصودة تمثل الركائز الأساسية لتشكيل الشخصية للفرد ومن ثم يظهر دور المنهج وما يحتويه من معلومات ومعارف في تنظيم عمل المخ بشقيه الأيسر والأيمن فادخال محتوى المنهج يتم من خلال عملية التعلم والتدعيم.

وظائف النصفين الكرويين بالمخ كما يشير إلى ذلك كامل (١٩٩١م) هي:

١- وظيفة نصف الكرة الشمالي: Lefthemisphere

ويطلق عليه أحياناً نصف الكرة المهيمن Dominance وتشترك أساساً في الوظائف التحليلية Analytical الوظائف اللفظية، عمليات الادراك المتتالية، كالكتابة واللغة والكلام. وكذلك فان نصف الكرة الشمالي يعتمد كنمط ادراكي على المنطق الرقمي Digital.

٢ - وظيفة نصف الكرة الأيمن:

وهو نصف الكرة غير المهيمن Indominance يقوم على المحاكاة Analogical كما يغلب على عملياته طابع التخليق Synthesis.

كما يظهر ارتباطه بالأداء غير اللفظي Nonverbal، وبالنسبة للتفكر يتصف بأنه حدسي Intuitive وأخيراً يرتبط نصف الكرة اليمين بعمل الصورة Image-making من جانب وبالنمط الموسيقي Musicalmode من جانب آخر.

ويستطرد كامل (١٩٩١م) إلى أن سبب الاختلافات التي تظهر بين أفراد مجتمع ما ترجع إلى محتوى المنهج الدراسي الذي يستثير الجانب النصف كروي الأيسر من المخ. وهو يرى أنه يجب إعادة النظر في محتوى المناهج حتى تتكامل وظائف كل من النصفين الكرويين بالمخ وتتحقق شروط الصحة النفسية للفرد ويمكن حل جميع المشاكل التطبيقية للوصول إلى أقصى صورة للاستفادة من إمكانيات الإنسان.

وقد عرف العلماء منذ مئات السنين أن مراكز القراءة والتحدث وفهم اللغة والكتابة والأنشطة اللفظية الأخرى الممكنة تكون غالباً مقصورة على ناحية واحدة من المخ ويقال أن هذه الناحية هي المسيطرة أو الكبيرة ويعرف النصف الكروي الآخر بالناحية الصغيرة ، ففي أغلب الذكور من مستخدمي اليد اليمنى يكون النصف الكروي الأيسر هو المتحكم في اللغة.

(دافيدوف، ١٩٩٢م، ص١٧٩)

ويوضح دافيدوف (١٩٩٢م) الصفات الشخصية لذوي النصف الأيسر والأيمن من المخ:

الأشخاص من ذوي النصف الأيسر	الأشخاص ذوي النصف الأيمن
ـ تحليليون ومنطقيون.	ـ شموليون ويتقبلون الاقتراحات.
ـ يحبذون الترتيب المنطقي لكل شيء ويحلون المسائل والمشاكل خطوة بخطوة على أساس أن تكون مبنية على حقائق منطقية.	ـ يعرفون بأنهم تلقائيون ومهتمون بالخيال والفنون وكذلك عاطفيون. ـ يميلون للحلول غير التقليدية.

ويذكر راشد (١٩٩٣م) أن للتعلم أنماط هي:

أ ـ التعلم بالخبرة المباشرة:

يقصد بالخبرة المباشرة تلك الخبرة التي يكتسبها المتعلم على أساس من مباشرة التفاعل بنفسه مع عناصر البيئة التي تتضمن تلك الخبرة وتتصل بها اتصالاً فورياً من ناحية أخرى ارتباطاً حسياً بإدراك المتعلم.

مميزاتها:

١ ـ تعطي الخبرة المباشرة معنى أدق وأعمق للمعلومات والمفاهيم والحقائق والقوانين.

٢ ـ التعلم بالخبرة المباشرة أبقى أثراً في ذهن المتعلم إذ أن المتعلم يستخدم حواسه مع ما يتعلمه.

٣ ـ تسمح الخبرة المباشرة بنشاط المتعلم وتعطيه دوراً إيجابياً في عملية التعلم.

٤ ـ تساعد الخبرة المباشرة في تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم وقدراته المختلفة.

٥ ـ يعتمد التلميذ على نفسه في التوصل إلى النتائج عن طريق الخبرة المباشرة فيكون لديه الاستعداد للتعلم الذاتي والتعلم المستمر.

٦ ـ يخفف التعلم عن طريق الخبرة المباشرة العبء على المعلم فيجد الوقت والجهد اللازمين ليؤدي دوره كاملاً.

٧ ـ يساعد التعلم عن طريق الخبرة المباشرة في اكتساب المتعلم بعض المهارات فهو إذ يستخدم الأجهزة المختلفة والمختبرات المتنوعة يكتسب مهارات استخدامها والمحافظة عليها والعناية بها.

٨ ـ التعلم عن طريق الخبرة المباشرة يتيح الفرص للمعلم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ب ـ التعلم بالخبرة غير المباشره:

الخبرة غير المباشره هي في الواقع خبرة الآخرين ونكتسبها من خلال القـراءة أو المشاهدة أو الاستماع.

ومن مزايا التعلم عن طريق الخبرات الغير مباشرة ما يلي:

١ ـ التعلم عن طريق الخبرات غير المباشره يوفر الجهد والوقت والمال.

٢ ـ يعد التعلم عن طريق الخبرة غير المباشره البديـل الوحيـد إذا ثبتـت اسـتحالة البعد الزمني والمكاني أو خطر الخبرة المباشره أو صعوبة اللجوء إليها.

٣ ـ تساعد هذه الخبرات غير المباشرة في النمـو العقلـي للفـرد حيـث أن اعتمـاد الفرد على الخبرات المباشرة وحدها قد يجعـل اعتمـاده علـى القـدرة العقليـة محدوداً.

٤ ـ سهولة الحصول على الخبرات غير المباشرة في صورة كتب أو أفـلام تعليميـة أو تسجيلات سمعية أو مجسمات ورسوم وغير ذلك من وسـائل تكنولوجيـا التعلم.

جـ ـ التعلم بانتقال أثر التدريب:

هو أن ينقل التلميذ ما تعلمه في موقف إلى موقف جديد لم يمر به من قبل.

شروط ومحددات رئيسية لحدوث التعلم بانتقال أثر التدريب أهمها:

١ ـ وجود تشابه بين الموقف المراد حدوث انتقال أثر التدريب إليه.

٢ ـ وصول الخبرة السابقة إلى درجة من النضج والتكامل تمكن المتعلم من تعميم الخبرة السابقة على المواقف الجديدة.

٣ ـ اكتساب المتعلم طريقـة خاصـة في التعلـم يطبقهـا في تعلمـه لمختلـف الخـبرة والمهارات كما يحدث حين يتعلم الفرد الطريقة العلمية في البحث والتفكـير ويطبقها في مواقف التعلم في المدرسة وفي مختلف مواقف الحياة.

٤ ـ اكتساب الفرد لبعض الميول والاتجاهات التي توجه سلوكه وتحدد نوع الخبرات التي يوجه إليها عناية أكبر.

وهناك شروط وعوامل ذاتية تتعلق بالمتعلم تحدد مدى إفادته من الخبرة السابقة، من أهمها:

أ) مدى إتقان المتعلم للخبرة المتعلمة.

ب) درجة ذكاء المتعلم ودرجة استعداده.

جـ) قدرة المتعلم على التذكر والتفهم.

د) ميول واتجاهات المتعلم توجه سلوكه وتعمل على استمرار النشاط حتى يتحقق الهدف.

هـ) ظروف المواقف المراد استخدام خبرة المتعلم السابقة فيه ونوع الصيغة الانفعالية التي تميز الجو العام. (راشد، ١٩٩٣م)

ويحدد دافيدوف (١٩٩٢م) أن هناك طرق للتعلم بالملاحظة هي:

١ ـ الاكتساب [Acquision]: يلاحظ المتعلم نموذجاً يسلك بطريقة معينة ويتعرف على الملامح المميزة لسلوك هذا النموذج.

٢ ـ الحفظ [Retention]: تخزن استجابات النموذج بطريقة فعالة في ذاكرة المتعلم.

٣ ـ الأداء [Performance]: عندما يتم قبول سلوك النموذج على أنه مناسب بالنسبة للمتعلم ويحتمل أن يؤدي إلى توابع موجبة فانه يكون عرضه لإعادة حدوثه.

٤ ـ التوابع [Sequencies] ينجم عن سلوك المتعلم توابع تعمل على زيادة أو خفض تكرر حدوثه.

ويعتبر التعلم بالملاحظة أكثر تعقيداً بقدر كبير بالقياس بالاشتراط الاستجابي أو الاجرائي لاحظ أنه يتضمن دائماً أنشطة معرفية بالإضافة إلى فترات طويلة متكررة من الإرجاء الزمني. (دافيدوف، ١٩٩٢م، ص٢٣٩)

ويحدد أوزوبل في نظريته أربعة أنماط للتعلم هي:

١ ـ التعلم بالاستقبال القائـم على المعنى	Meaningful Reception Learning
٢ ـ التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ	Rote Reception Learning
٣ ـ التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى	Meaningful Discovery Learning
٤ ـ التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ	Rote Discovery Learning

(الشرقاوي، ١٩٨٨م)

الشخصية:

الشخصية كما يعرفهـا انجلر (١٩٩٠م،ص٢٢٢) عـن البورت (Allport, 1961) هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأنظمة الجسـمانية النفسـية الـتي تحـدد تفكـيره وسلوكه المميز. والشخصية كما يعرفها مرسي (١٩٨٧م، ص ٣٤٦) عن كاتل "بأنها ما يمكن أن نتنبأ بما يكون عليه سلوك الفرد في موقف ما".

ثم يحدد عناصر الشخصية في ثلاثة أنواع:

١ ـ السمات الدينامية وهي الدوافع المختلفة (سواء فطرية أو مكتسبة).

٢ ـ السمات المزاجية وهي السمات التي تميز استجابات الفرد.

٣ ـ القدرات والكفايات العقلية وهي التي تحدد قدرة الفرد على القيام بعمل ما.

ويقول ايزنك أن الشخصية الإنسانية تتضمن أربع جوانب سـلوكية هـي المعرفـة والـنزوع والوجـدان والتكويـن الجسـمي وهـذه الجوانـب تتـأثر بالإمكانيـات الوراثيـة والظروف البيئية التي يعيشها الفرد.

(هنا، ١٩٧٨م، ص١٥)

ويذهـب مـورو Mowror "إلى تعريـف يعتمـد علـى نظريـة التعلـم والفـروق الحضارية والتحليل النفسي فيقول بوجود محكات أربعة:

١ ـ المعنى أو الوظيفة التي يهدف إليها الفرد من أي فعل يؤديه.

٢ ـ الصراعات التي توجد بين مختلف أنظمة عاداته.

٣ ـ البيئة أو المجال الذي تعود عليه الفرد.

٤ ـ الطريقة الفريدة التي يتبعها في سلوكه".

(هنا، ١٩٧٨م، ص١٥)

وقد أشار النجلر (١٩٩٠م، ص٢٦٥) إلى أن "ايزنك حدد بعدين رئيسيين للشخصية هي الاستقرار الانفعالي والعصابية، والانطوائية والانبساطية كما يؤمن بأن هناك أساس بيولوجي للشخصية".

ويقول الهابط (١٩٨٩م): "أن سبرانجر قد قسم أنواع الشخصية وفق الميول الثقافية المختلفة للأفراد إلى:

١ـ نمط الثقافة النظرية: ويدخل تحت هذا النمط من يميل إلى المعرفة والبحث عن الحقيقة.

٢ـ نمط الثقافة الاقتصادية لمن يميل للنواحي الاقتصادية والمنفعة.

٣ـ نمط الثقافة الفنية لمن يميل إلى تذوق الجمال في الطبيعة.

٤ـ نمط الثقافة الاجتماعية لمن يميل إلى الاختلاط بالآخرين والتعاون معهم.

٥ـ نمط الثقافة السياسية لمن يميل إلى التفوق والسيطرة.

٦ـ نمط الثقافة الدينية لمن يميل إلى التدين.

ويشير عبدالخالق (١٩٨٣م، ص١٦٣): إلى مصفوفة جدول العوامل الأولية للمزاج تبعاً لجيلفورد:

مجالات السلوك المتضمن

نوع البعد	عام	انفعالي	اجتماعي
إيجابي	الثقة	المرح	السيطرة
سلبي	النقص	الاكتئاب	الخشية والوجل
استجابي	اليقظة	عدم النضج	الاجتماعية
غير استجابي	عدم الانتباه	النضج	الاكتفاء الذاتي
فاعل نشط	الاندفاع	العصبية	المبادأة الاجتماعية
قابل خاضع	الأناة	الهدوء	السلبية
منضبط	الكبح	الثبات	الود
غير منضبط	الانطلاق	التقلبات الوجدانية	العدوان
موضوعي	الموضوعية	الاتزان	التسامح
متمركز حول الذات	الحساسية الذاتية	الانتباه الزائد للذات	الاتجاه ـ النقدي

الشخصية والمزاج: ويقول عبدالخالق (١٩٨٣م، ص٥٢): أن "المزاج لدى البورت (Op. Cit. P33f) هو الطبيعة الانفعالية المميزة للفرد ويشمل مدى قابليته للأستشارة الانفعالية وقوة الاستجابة المألوفة وسرعتها لديه ونوع الحالة المزاجية السائدة عنده ومدى تقلب هذه الحالة وشدتها وينظر إلى هذه الظاهرة على أنها معتمدة أكثر على عوامل جبلية.

ويرى فيليب فيرنون (Veraon, 1953, P2f) أنه من المفيد قصر مصطلح المزاج على العوامل الجبلية والوراثية التي تعتمد عليها الشخصية كالدوافع وتأثيرات الغدد الصماء وبقية العوامل الفيزيولوجية في سلوك الفرد وبعض النزعات العامة التي تحددها الوراثة بطريقة جزئية مثل ضغط الدوافع والقابلية للأستثارة مقابل الهدوء أو الطمأنينة وكذلك عدم الثبات الانفعالي".

ويستطرد عبدالخالق (١٩٨٣م، ص٥٥) أنه "أما باس وبلومن Byss & Plomin1975 P7f" فيقدمان نظرية حديثة في المزاج تتضمن أربعة أمزجة هي الانفعالية والنشاط والاجتماعية والاندفاعية وتفصيل هذه العوامل كمايلي:

١- الانفعالية:

مرادفة لشدة الاستجابة فالشخص الانفعالي يمكن إثارته بسهولة ويميل إلى أن يعاني من مزيد من الحالات الوجدانية ويمكن أن يظهر على الشخص على شكل المزاج قوي أو ميل نحو الخوف مع تقلبات عنيفة في الحالة المزاجية أو كل هذه المظاهر معاً.

٢- النشاط:

يشير مستوى نشاط الفرد إلى محصلة النشاط الكلي فالشخص النشط النموذجي شخص مشغول دائماً وفي عجلة ويفضل أن يظل في حركة دائبة لا يكل حيوي ونشط في حديثه وأفعاله.

٣- الاجتماعية:

وتتكون أساساً من الميل إلى الصحبة والاجتماع أو الرغبة الشديدة في التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم والشخص الاجتماعي أكثر إستجابة للآخرين.

٤- الاندفاعية:

وتتضمن الميل إلى الاستجابة بسرعة أكثر من الميل إلى كف الإستجابة".

اختيارات الشخصية "الإرادة الشخصية":

الإرادة: كما يعرفها الكيلاني (١٤١٥هـ، ص٨٩) "هي قوة الرغبة والاختيار التي توجه الإنسان نحو قصد معين وهي قوة باعثة يتولد منها الميل إلى الشيء أو النفور منه".

والإرادة مستويات بعضها أساسية وبعضها فرعية.

والأساسية هي إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم البشري.

* إرادة الإنسان للنكاح لاستمرار النوع الإنساني.

* إرادة العقيدة والقيم ليرتقي الإنسان بنوعه.

الإرادات الفرعية: ويشير (الكيلاني، ١٤١٥هـ، ص٩١) إلى أنه يرسم القرآن الكريم اطاراً عاماً لهذه الإرادات الفرعية منها:

* إرادة الاحسان: ﴿**إن أردنا إلا احساناً وتوفيقا**﴾ [سورة النساء، الآية: ٦٢].

* إرادة الاصلاح: إن أريد الا الاصلاح وما توفيقي إلا با لله.

* إرادة الهدى: ﴿**أتريدون أن تهدوا من أضل ا لله**﴾ [سورة النساء، الآية: ٨١].

* إرادة النصح: ﴿**ولاينفعكم نصحي إن أردت أن أنصح لكم**﴾ [سورة هود، الآية: ٣٤].

* إرادة التيسير: ﴿**وما أريد أن أشق عليك**﴾ [سورة القصص، الآية: ٢٧].

* إرادة التواضع: ﴿**لايريدون علوا في الأرض ولا فسادا**﴾ [سورة القصص، الآية: ٨٣].

* إرادة الآخرة: ﴿**ومنكم من يريد الآخرة**﴾ [سورة آل عمران، الآية: ١٥٢].

وكذلك منها إرادة التعليم وإرادة الفضائل والأخلاق وإرادة الحلال في المأكل والملبس والجنس والنفور من الإرادات السيئة والمحرمة التي تقابل الإرادات الفاضلة والمباحة.

كما أن محور هذه الإرادات التي تدور حوله وتتفرع منه هو إرادة ا لله سبحانه وتعالى والقرب منه وكسب رضاه والفوز بجنته قال تعالى: ﴿**واصبر نفسك مع الذين يدعون ربهم بالغداة والعشي يريدون وجهه**﴾ [سورة الكهف، الآية: ٢٨]

ويذكر مرسي (١٩٨٧م، ص١٩) أنـه: "يمكـن تعريـف الشـخص الـذي يتمتـع بشخصية نفسيه سليمة بأنه ذلك الذي:

١ - يتقبل ذاته ويقدرها بواقعية واتزان وبشعور بكفاءة ويتعرف علـى نواحـي قصـوره ويبذل جهده للتغلب عليها أو تحسينها.

٢ - يقوم ذاته بواقعية ويحدد لنفسه أهدافاً واقعية في إطار إمكانياته.

٣ - يتقبل المسئولية لإدارة شئون حياته وإتخاذ قراراته.

٤ - يتصف بالمرونة والإتزان والثبات في إتجاهاته وأهدافه ومثله.

٥ - يستطيع أن يصمـد للضغـط ويتحمـل بعـض القلـق ويتغلـب علـى تأثـير الإحبـاط والأزمات.

٦ - يستطيع أن يتعامل مع الأخرين وأن يضع مصلحة المجتمع فوق كل اعتبار.

٧ - ينشد الإستقلال في التفكير والفعل وإتخاذ القرار وإدارة شـئون حياتـه وأن يتحـرر من الجمود والأنانية.

٨ - يحاول حل مشكلاته بدلاً من الهروب منها أو الإلتجاء إلى الحيل الدفاعية بكثرة.

ويشير عبد الخالق (١٩٨٣، ص٣١) إلى ما يلي: "أما الأساس السيكولوجي لكـل مـن التوجيه والإختيار فيقوم من ناحية على مـا بـين الأفـراد مـن فـوارق جسـمية وعقليـة ومزاجيـة وإجتماعية شتى وهي فوارق تؤهل بعضهـم للنجـاح في مهنـة أو فصيلـة مـن المهـن ولا تؤهلـه للنجاح في غيرها كما أنها تجعل بعضهم أكثر إنتاجاً أو أجود إنتاجاً من غيره بالرغم من تشـابه الظروف التي يعملون فيهـا أو الأدوات والألات والمعـدات الـتي يسـتخدمونها كمـا يقـوم مـن ناحيه أخرى على ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات خاصة وصفات شخصية معينـة يجـب أن تتوافر في الأفراد الذين يلتحقون بها".

ويستطرد عبد الخـالق (١٩٨٣م، ص١٣) ويقـول: وأغلـب الأمـر أن الانسـان لايختـار مهنته نتيجة لعامل واحد أو دافع واحد بل نتيجة لتفاعل عوامل ودوافع شتى تهيمن علـى هـذا

الإختيار وتتحكم فيه عوامل ذاتيه تتصل بشخصية وتكوينه النفسي (الفطري والمكتسب) وأخرى خارجية تتصل ببيئته الإجتماعية وبمجال العمل في المهن المختلفة دوافع شعوريه يفطن إلى وجودها كمن يفضل مهنة التدريس على مهنة التصوير إرضاء لدافع التقدير الإجتماعي في ظنه. ودوافع لاشعورية أي لايفطن إلى وجودها كمن يختار مهنة شديدة البعد عن مهنة والده لأنه يحمل لأبيه كراهية مكبوته".

"وقد ظهر من دراسات عدة أن مستويات الطموح التي يتخذها كثير من الناس لأنفسهم تبتعد بعداً كبيراً عن مستويات قدراتهم الفعلية ويقصد بمستوى الطموح ذلك المستوى أو الهدف الذي يرسمه الفرد لنفسه ويسعى إلى الوصول إليه أو هو المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه بناء على تقديره الذاتي وقدراته وإستعداداته".

إن بعض الشباب يتأخر في إختيار المهن بسبب عدم وضوح الرؤية وبعده عن التفكير الواقعي أو قد تكون ميوله نحو المهنة غير محددة ومن ثم يحاول الشباب تأخير هذا الإختيار لأطول فترة ممكنه.

العوامل المؤثرة في إختيار المهنة:

إن بعض العوامل التي تؤثر في إختيار الفرد لمهنته ترجع إلى ذاته كدوافع الفرد وتطلعاته وإمكانياته من حيث توفر الإستعدادات المناسبة والمهارات الخاصة بمهنه معينة.ومن هذه العوامل كما يذكر محمد، (١٩٩٤م) مايلي:

أ ـ الميول المهنية:

"إن الميول لها أهميتها في إختيار المهنة وقد تكون عاملاً وحيداً للإقبال على المهنة وإختيارها برغبه شديدة.

وتوفر الميل يلعب دوراً أساسياً أثناء ممارسة الإنسان لمهنته أو أثناء الدراسة التي تؤهله لهذه المهنة.

ب ـ الإستعدادات والصفات الشخصية:

قد لاتتوفر بعض السمات والخصائص في الشباب المقبل على إختيار مهنـة والـتي تؤدي إلى نجاحه المهني المستقبلي مثل القوة البدنية لمن يرغب ممارسة الرياضة أو الموهبـة الفنية لمن يرغب مهنة الرسم.

كما أن الشخص المنطـوي قـد لا ينجح في مهنة لها علاقه بالإحتكاك بالجمهور.

جـ ـ دافع الفرد:

إن الإنسان قد يكون دافعه هـو كسـب المـال والـثراء السـريع وهـو وراء قـراره باختيار مهنة من المهن التي يرى أنه يستطيع تحقيق هدفه في مدة معينة.

أو قد يكون المظهر الإجتماعي هو الدافع والموجه لهذه المهنة وقـد يكـون الدافـع هو محاولة لإثبات الذات ومحاولة النجاح في مهنة من المهن.

ويضيف، مشعان (١٤١٢هـ):

"إن الظروف البيئية والمكانة الإقتصادية وفـرص التدريـب وأنظمـة التوظيـف لهـا أثرها على الإختيار المهني للشخص.

كما تظهر على بعض الأفراد علامات الحيرة والتردد والإحجام ولو بعض الوقت عن عملية الإختيار. وقد يفاجأ البعض بعدم واقعية الإختيـار وهـذا مـا ثبـت في بعـض الدراسات التي أجـريت في هـذا المجـال والتي أثبتـت عــدم واقعية الإختيار في الغالب".

الدراسات السابقة:

وقد تحصل الباحث على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية وهي:

دراسة سرينيفاسان (Srinivasan, 1984): هدفت إلى بحث العلاقة بين الأصالة وكل من الانبساط ـ الانطواء والعصابية والذهانية في المجال الصناعي وتكونت العينة من (١١٠) من المشرفين في المجال الصناعي والمدى العمري ينحصر بين (٢٨ ـ ٥٨) سنة طُبق عليهم اختبار الاستعلامات غير العادية وهو اختبار فرعي من اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري واختبار ايزنك للشخصية لقياس الانبساط / الأنطواء ـ والعصابية والذهانية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة ودالة بين الانبساط والابتكار.
- وجود علاقة سالبة بين الابتكار وكل من العصابية الذهانية.

أما دراسة ريتشارد سون آرثر (Richardson Arthur. 1986) هدفت إلى فحص العلاقة بين الابداع والشخصية وتكونت العينة من (٢٠٢) طالب و(٧٣) طالبة من الصفوف الدراسية الخامس والسادس والسابع والثامن من المدارس العليا (الثانوية) في جاميكان طُبق عليهم اختبارات التفكير الإبداعي ويتضمن ٨ اختبارات فرعية وقائمة مينيسوتا للشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة ودالة بين الابداع وسمات الشخصية.
- وجود علاقة موجبة منخفضة بين الابداع والانبساطية.

أما دراسة كارسون واسكاربينز (Carsoh & Skarpnessls, 1986) هدفت إلى تحليل السمات المزاجية والكفاءة الإتصالية والتوافق النفسي لأطفال الحضانة والمراهقين وذلك باستخدام (٢١٧) طفلاً أبيض وتتكون (١٢٢) طفلاً (٩٥) طفلة وفتاة وبلغ متوسط أعمارهم (٧٠) شهراً وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن الكفاءة الإتصالية بين الأطفال والأبعاد المزاجية مستوى النشاط العام كانت عوامل تنبوئية إلى درجة ذات مغزى بالنسبة للتوافق خلال مرحلة الحضانة المبكرة متضمن العلاقات بين الأقران وقد كان جنس وعمر الأطفال عامل تنبؤ على إعتمادهم على الأخرين إنتاجيتهم وإنسجامهم كما قيم ذلك المدرسون داخل البيئة المدرسية.

أما دراسة كاندوديكر (Kundu oibakr, 1987) هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الإبداع وبعض السمات الشخصية وتكونت العينة من (٢٥٢) طالباً من المدارس العليا في الهند طبق عليهم إختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وإستخبار إيزنك للشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجد علاقة موجبة بين كل من الإبداع وقوة الأنا وهو القطب المقابل للعصابية.
- وجود علاقة سالبة ودالة بين الإبداع والذهانية بينما العلاقة منحنية بين الإبداع والإنبساط.

وكشفت دراسة كل من بلايتن وكالين (Ballatihe & Kilein, 1990) عن وجود علاقة بين السمات المزاجية للأطفال وتوافقهم في المدارس باليابان وقد افترض هذا البحث أن الاطفال الذين تقابل حالتهم المزاجية الملامح ومتطلبات بيئتهم سوف يظهرون توافقاً أحسن لتلك البيئة وتكونت العينة من (١٨) معلماً و (١٠٨) طفلاً في مرحلة الحضانة وقد طبقت عليهم مقاييس المسح المزاجي والتوافق النفسي للأطفال وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن النمط الإجتماعي المقبول يدل على المزاج الإيجابي حيث اعتبر الطفل ذو النموذج الثقافي الجيد سيكون متوافقاً مع البرامج التعليمية ومع الكبار والزملاء في هذه المدارس اليابانية.

وفي دراسة كلين وآخرون (Klein & others, 1992) هدفت إلى كشف العلاقة بين المزاج والإعتبار الشخصي أو (القدرة الإجتماعية) في مرحلة البلوغ

المتأخرة وتكونت العينة من (١٨٦) طالب كلية في ولاية تكساس وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التكيف والانتباه والذهول والاعتبار الشخصي.

كذلك دراسة عبد الباسط (١٩٩٣م) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإنبساط والإنطواء والإعتماد والإستقلال الإدراكي لدى عينة من الطالبات العمانيات بكليات المعلمات بسلطنة عمان وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبة بالفرقتين الأولى والثانية طُبق عليهن مقياس الإنبساط، الإنطواء من بطارية إيزنك للشخصية وإختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطالبات المنبسطات ومجموعة الطالبات المنطويات في الإستقلال الإدراكي - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطالبات بالتخصصات العلمية ومجموعة الطالبات بالتخصصات الأدبية في الإستقلال الإدراكي لصالح المجموعة الأولى.

وفي دراسة عبده (١٩٨٩م) هدفت إلى معرفة العلاقة بين البيئة المدرسية والذكاء في الحكم الخلقي عند الاطفال وتكونت العينة (٢٠٠) تلميذ من الصف السادس الابتدائي طُبق عليهم مقياس البيئة المدرسية ومقياس الحكم الخلقي، واختبار رافن للذكاء وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن تأثير البيئة المفتوحة على تلاميذ المرحلة الثانية للحكم الخلقي من العينة أكبر من تأثير البيئة المدرسية المغلقة. كما أن تأثير البيئة المدرسية المغلقة على تلاميذ المرحلة الثالثة للحكم الخلقي من العينة أكبر من تأثير البيئة المدرسية المفتوحة.

جاء في دراسة البركاتي (١٤١٧هـ) والتي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين البيئة المدرسية وبعض السمات المزاجية وإلى التعرف على العلاقة بين التحصيل وبعض

السمات المزاجية. وقد حدد عينة طلاب الصف السادس الابتدائي ومعلمي نفس المرحلة وكانت عدد العينة (٥٢٩) طالب، (١٨٠) معلماً.

واستخدم مقياس البيئة المدرسية لبدر ١٤٠٥هـ، وقائمة ايزنك للشخصية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة المدرسية وبعد الانبساطية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين البيئة المدرسية وبعد العصابية ـ الكذب.

٢ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد الانبساطية والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد العصابية ـ الكذب والتحصيل الدراسي.

أما دراسة نعيمة يونس (١٩٨٣م) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والتوافق النفسي العام لتلاميذ المرحلة الثانوية كذلك التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في مقياس المناخ ودرجاتهم في التوافق النفسي العام وتكونت العينة من (٦٠٠) طالب وطالبة طُبق عليهم مقياس المناخ المدرسي واختبار الشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات البنين، والبنات على مقياس المناخ المدرسي والتوافق النفسي العام لصالح البنات كذلك جاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسي.

أما دراسة محمد (١٩٩٥م) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الابعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعليم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الامارات وأُجريت الدراسة على عينة من الجنسين بالمرحلتين الثانوية والجامعية وكان عدد الذكور (١٢٩) طالباً و(٨٦) من المرحلة الثانوية و(٤٣) بالمرحلة الجامعية وعدد الاناث

(٢٠٧) طالبة و(١٠٤) بالمرحلة الثانوية و(١٠٣) بالمرحلة الجامعية طبق عليهم استخبار ايزنك للشخصية ومقياس تورانس لإنماط التعلم والتفكير وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين الجنسين من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بدولة الامارات في أبعاد الشخصية (الذهانية، الانبساطية، العصابية، الكذب، وفي أنماط التفكير (الأيمن، الأيسر، المتكامل).

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة للاستفادة منها في معرفة متغيراتها وما توصلت إليه من نتائج وجد أنها ركزت على متغيرات متعددة منها الابداع، التوافق النفسي، الانبساط، الانطواء، المزاج، الاعتبار الشخصي، الاستقلال الادراكي والاعتماد، التحصيل، وأنماط التعلم.

كما تضمنت متغيرات مهمة مثل العمر والجنس والذكاء وقد كان أغلبها يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين الابداع والانبساط وبين الابتكار والانبساط. كما أن هناك علاقة بين السمات المزاجية والتوافق المدرسي، كما توجد العلاقة بين القدرة على التكيف والانتباه.

فروض الدراسه:

لاتوجد فروق دالة احصائياً في أساليب التعلم لأنماط الشخصيه بين الذكور والاناث:

أ ـ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (الإنبساط والإنطواء).

ب ـ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (العاطفي والمفكر).

جـ ـ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (العملي والتخيلي).

د ـ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (المنظم والمرن).



الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة .
- أدوات الدراسة .
- الصدق والثبات .
- مجتمع وعينة الدراسة .
- الأسلوب الإحصائي .

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي من مناهج البحث التي يتبعه كثير من الباحثين في مجال العلوم الإنسانية لإجراء دراساتهم النفسية فهذا المنهج لايهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو بل يهدف إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع ومن ثم تطويره وله عدة بحوث منها السببي المقارن والتتبعي والتحليلي والإرتباطي.

وحيث أن هذه الدراسة من الدراسات التي تهدف إلى معرفة مدى وجود فروق أو عدمها بين الذكور والاناث في أساليب التعلم لبعض أنماط الشخصية فإن الباحث سوف يستخدم المنهج الوصفي (السببي المقارن).

أدوات الدراسة:

أدوات القياس: سوف يستخدم الباحث أداة تسمى أنماط الطالب التعلمية الذي قام توماس أوكلاند (Thomas Oakland) بتطويره حتى وصل إلى ما هو عليه الآن وهذا المقياس يقيس ثمانية أنماط ثنائية القطب هي: "ترجمة د. جمال أسعد قزاز"

الإنبساطي والأنطوائي وتقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام. [١، ٢٦، ٣٣، ٥٢، ٦٢، ٤، ١٩، ٣٦، ٤٩، ٧، ٢٤، ٤٦، ٦٠، ١٠، ٢٢، ٣٩، ٥٤، ٦٥، ١٣، ١٦، ٤٢، ٥٧، ٦٧.

العملي والتخيلي ويقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام:

٣، ٦، ٩، ٦٤، ١١، ٢١، ٣١، ٣١، ٤١، ١٥، ٢٩، ٣٤، ٤٨، ٢٥، ٤٥، ٥١، ٦٨.

المفكر والعاطفي ويقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام:

١٢، ١٨، ٢٩، ٣٧، ٥٥، ٢٤، ٢٨، ٤٣، ٥٠، ٦١.

المنظم والمرن ويقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام:

٢، ٢٣، ٣٢، ٥٣، ٥، ٣٨، ٣٩، ٥٦، ٨، ١٠، ٤٠، ٤١، ٥٨، ١٤، ٢٧، ٤٧، ٥٩، ٦٣، ١٧، ٣٠، ٣٥، ٦٦، ٢٠، ٤٤، ٥٤، ٦٩.

وقد طبق هذا المقياس من قبل واضعه في الولايات المتحدة الأمريكية على عينات فردية وجماعية ذات أعمار تتراوح مابين ٨ سنوات إلى ١٧ سنة و١١ شهر ويتألف المقياس من ٦٩ بنداً وعلى المفحوص أن يختار إحدى الإجابتين التي تتفق معه في كل بند. وتم حساب الصدق والثبات لهذا المقياس وفق مايلي:

وقد قيس ثبات هذا الإختبار باستخدام عينة مؤلفه من ١٣٧ طالباً اعطوا الإختبار على مرتين وتتراوح أعمار أفراد العينة من ٨ سنوات إلى ١٧ سنة و١١ شهر وبمتوسط عمري ١٣,٦سنة وتشمل العينة ٧٥ ذكر و٦٢ أنثى موزعين على الفئات العمرية من ٨ ـ ١٧ سنة من بينهم ١٠٩ من البيض و٢٠ من الأسبان ٤ من الأفريقيين الأمريكيين ٤ من بقية الأجناس الأمريكية كالهنود الحمر والصينيين وعند حساب الثبات لم يحسب الثبات لكل فئة عمرية لوحدها وإنما حسب الثبات للعينة ككل وكان معامل الثبات يتراوح مابين منخفض مقداره ٠,٦٧ إلى مرتفع مقداره ٠,٨٠ مع متوسط مقداره ٠,٧٤ وهذا يدل مع أن مقياس الإختبار مرضي. حتى على المستوى المنخفض.

لذا أخذ في الإعتبار فارق السبعة الأشهر بين إجراء الإختبار وإعادة الإختبار.

صدق المقياس أو الصدق الداخلي للمقياس:

بناء على تحليل نتائج التحليل العاملي المختلفة التي أُجريت على الإختبار فإن الإختبار قد تحقق فيه مستوى الصدق الداخلي المطلوب بتطوير الأداة لهذا فإن مقاييس الإختبار الأربعة تشكل عينة نظرية واحدة ويرتبط كل عنصر أو كل فقرة بالعامل النظري لها وتعتبر الأربعة المقاييس مستقرة ومتجانسة لكل الفئات العمرية التي أجري عليها الإختبار.

"ترجمة شافي عبدالجليل"

أما فيما يتعلق بالصدق الخارجي فقد استخدم ثلاث مداخل لإختبار الصدق الخارجي حيث تم:

١) المقارنة بين المجموعات المختلفة حيث تم إختيار العينة المعيارية للإختبار بناء على ميل الطلاب نحو بعض الإتجاهات المهنية والخصائص الشخصية والإعتقادية وقد قورنت درجة كل مجموعة بالمقاييس الأربعة بدرجات بقية الطلاب الذين توجد لديهم خصائص مختلفة ويتوقع أن يكون أداؤهم مختلفاً.

٢) تم قياس الارتباط التقاربي بين المقياس وبين المعايير التي وضعت من أجل إظهار قيمة الإختبار.

٣) ظهر هناك إرتباط تباعدي بين الاختبار والمعايير المتوقع أن تكون ذات علاقة ضعيفة بالإختبار.

وقد استخدم تحليل الارتباط بين الاختبار والمعايير الخارجية التي وضعها وباستخدام الانحدار المتعدد والارتباط.

وظهر أن الارتباط ليس دالاً إحصائياً وكان معامل الارتباط منخفضاً حيث كان أعلى نسبة ٠,٢٩ مما يعني أن أداء الطلاب في الاختبار يعتبر مستقلاً أو غير مرتبط بـ:

(١) التحصيل الأكاديمي للطلاب.

(٢) مستوى أداء الطلاب في القراءة والرياضيات.

(٣) مستوى ذكاء الطلاب.

"ترجمة شافي عبدالجليل"

تقنين المقياس

لتقنين المقياس على البيئة السعودية قام المشرف د. جمال أسعد قزاز بترجمة المقياس وتم توزيعه على بعض المتخصصين في قسم علم النفس وقسم اللغة الانجليزية لنصل لترجمة مثلى لمفردات المقياس من قبل هؤلاء الخبراء وهم بلاشك أصحاب خبرة تخصصية في هذين المجالين أعطوا مشكورين ترجمة صادقة ومتطابقة مع ما يقصده صاحب المقياس بلغته الاصلية. حتى يقيس المقياس ما وضع لقياسه دون لبس أو غموض. كما قام المشرف بكتابة خطاب باسم الباحث لصاحب المقياس. انظر الملحق رقم ١

صدق المقياس

لقد استخدم الباحث التحليل العاملي وتحليل الارتباط بين الأنماط لمعرفة مدى الترابط بين أبعاد المقياس ومدى ما تتوصل إليه النتائج وكان ذلك على النحو التالي:

وباستخدام التحليل العاملي لأفراد العينة في الأنماط والأساليب التعلمية للشخصية اتضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الحالات في جميع الأبعاد المكونة للمقياس.

جدول رقم (٢٤)

النمط أو الأسلوب	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرن	٤٣٢	٢٠,٣٥	٨,٢٠
المنظم	٤٣٢	٣٧,٨٣	٧,٧٠
العاطفي	٤٣٢	١٣,٦٤	٤,٣٢
المفكر	٤٣٢	٩,٩٩	٤,٥١
الخيالي	٤٣٢	١٥,٧٧	٥,١٨
العملي	٤٣٢	١٥,٩٣	٤,٢٠
الانطوائي	٤٣٢	٢٩,٣٩	٨,٤١
الانبساطي	٤٣٢	٢٣,٠٣	٩,٨١

كما تظهر مصفوفة معامل الارتباط التي تبين مدى الارتباط بين كل نمط والنمط الآخر في المقياس. (انظر الجدول رقم ٢٥)

جدول رقم (٢٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد للمقياس

النمط	المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
المرن	١							
المنظم	ـ٠,٩٠	١						
العاطفي	٠,٠٠	ـ٠,٠١	١					
المفكر	٠,٠٢	ـ٠,٠٣	ـ٠,٩١	١				
الخيالي	ـ٠,٠٩	ـ٠,١٢	٠,١٧	ـ٠,١٥	١			
العملي	ـ٠,١٢	٠,١٥	ـ٠,١٢	٠,١١	ـ٠,٩٢	١		
الانطوائي	ـ٠,٠١	٠,٠٣	٠,١٤	ـ٠,١٧	٠,١٠	ـ٠,٠١	١	
الانبساطي	٠,٠٢	ـ٠,٠٥	ـ٠,١٤	٠,١٨	ـ٠,١١	٠,١٠	ـ٠,٩٥	١

من تحليل الإرتباط جدول (٢٥) يظهر أنه يوجد إرتباطات ذات دلالة ولكنها سلبية بين:

١ ـ النمط المفكر والنمط العاطفي حيث كان الارتباط (ـ٠,٩١).

٢ ـ النمط العملي والخيالي حيث كان الارتباط (ـ٠,٩٢).

٣ ـ النمط الانبساطي والنمط الانطوائي (ـ٠,٩٥).

٤ ـ النمط المنظم والمرن حيث كان الارتباط (ـ٠,٩٠).

ومما سبق يظهر أن طبيعة الانماط ذات صفة قطبية حيث أن النمط الانبساطي يكون صاحبة أقل انطوائية والنمط المرن يكون صاحبه أقل تنظيماً والنمط المفكر يكون صاحبه أقل عاطفية والنمط العملي يكون صاحبه أقل خيالية.

جدول رقم (٢٦)

النمط	المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
المرن	٥,٣٤							
المنظم	٤,٨٣	٥,٤١						
العاطفي	٠,١٨	٠,٣٩	٦,١١					
المفكر	٠,١٧	٠,٣٧	٥,٥٧	٦,١٤				
الخيالي	-٠,٠٤	-٠,١٣	-٠,٤٤	-٠,٠٩	٦,٢٩			
العملي	-٠,١٥	-٠,٣٨	-٠,٢٧	-٠,٠٦	٥,٧٣	٦,٢٧		
الانطوائي	-٠,٣٧	-٠,٢١	-٠,٩٠	-٠,٨٧	-٠,١٥	-٠,٢١	١٠,٦٨	
الانبساطي	-٠,٢٣	-٠,٠٤	-٠,٠١	-١,١٥	-٠,١٣	-٠,٢٩	١٠,١٩	١٠,٧٨

ويظهر الجدول رقم (٢٦) معكوس مصفوفة الارتباطات والتي يتضح أن الارتباط بين النمط والنمط نفسه يظهر قوياً في القيمة مما يعني قوة الارتباط ثم يلي ذلك في القيمة التجانس بين النمط والنمط المقابل له وتضعف هذه القيمة جداً بين النمط وأي نمط آخر لا يقابله، مما يعني أن المقياس ذو عوامل متجانسه ومترابطه ذات بعد قطبي توحي بصدق المقياس..

جدول رقم (٢٧)

		العامل	الجذور الكامنة	نسبة مايفسره من التباين
المرن	٠,٩٠	١	٢,٤٠	٣٢,٧
المنظم	٠,٩٠			
العاطفي	٠,٩١	٢	١,٩٦	٢٦,٨
المفكر	٠,٩١			
الخيالي	٠,٩٢	٣	١,٥٥	٢١,٠
العملي	٠,٩٢			
الانطوائي	٠,٩٥	٤	١,٤٣	١٩,٥
الانبساطي	٠,٩٥			
				١٠٠٪

لقد تحقق لمقياس الأنماط التعلمية للشخصية الصدق الداخلي حيث توصل واضع المقياس بعد إجراء التحليل الى مقاييس أربعة تشكل عينة نظرية ويرتبط كل عنصر بالعامل النظري ولهذا اعتبرت المقاييس الأربعة متجانسة ومستقرة.

وهذا ما توصل إليه الباحث حيث استخدام التحليل العاملي وتوصل الى ما توصل إليه الباحث الأصلي في المجتمع الامريكي مما يعني أن للاختبار صدق داخلي لم يتغير بتغير مجتمع البحث بل أعطى نفس النتائج.

بحيث ظهرت القطبية واضحة بين الانماط المكونة للمقياس وهي المرن والمنظم، والمفكر والعاطفي، والخيالي والعملي، والانطوائي والانبساطي. انظر الجداول (٢٨).

جدول رقم (٢٨)

النمط	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
المرن	٠,٠٠٢	٠,٠٤٦-	٠,٠٠٧-	* ٠,٩٤٧
المنظم	٠,٠٣٢-	٠,٠٨٤	٠,٠٠٣	* ٠,٩٤٧-
العاطفي	٠,٠٦٢-	٠,٠٨٢-	* ٠,٩٤٨	٠,٠١٠
المفكر	٠,٠٩٢	٠,٠٦٧	* ٠,٩٤٦-	٠,٠٢١
الخيالي	٠,٠٥٠-	* ٠,٩٤٩-	٠,٠٩٧	٠,٠٥٤
العملي	٠,٠٥٣	* ٠,٩٥٠	٠,٠٥٣-	٠,٠٧٨-
الانطوائي	* ٠,٩٧٠-	٠,٠٤٨-	٠,٠٧٦	٠,٠٠٨-
الانبساطي	* ٠,٩٧٠	٠,٠٥٧	٠,٠٨٠-	٠,٠٢٧

وتظهر القطبية هنا جلية وواضحة بين كل نمطين من الأنماط الثمانية بحيث يصبح المقياس ذو أربعة أبعاد قطبية هي المرن مقابل المنظم والعاطفي مقابل المفكر والخيالي مقابل العملي، والانطوائي مقابل الانبساطي.

وهذا ما توصل اليه واضع المقياس بعد استخدامه التحليل العاملي. مما يؤكد صدق المقياس ودقته بحيث لم تختلف النتائج من مجتمع لأخر.

ثبات المقياس:

لقد أجرى واضع المقياس اختبار على عينة مكونة من ١٣٧ طالباً وطالبة ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة. فاعطي ثبات يتراوح ما بين ٠,٦٧ - ٠,٨٠.

ومع هذا فقد رأى الباحث أن يجري لهذا المقياس ثبات ولا سيما أنه لأول مرة وحسب علم الباحث يطبق في البيئة السعودية لذا طبق معادلة كودر ريتشارد نسون (٢١) والذي يعتمد على $\text{ر ث ت} = \frac{\text{ك ع}^{2} - \text{و (ك - و)}}{\text{ع}^{2}\ \text{(ك - ١)}}$ لحساب الثبات

وذلك لمعرفة مدى ثبات هذا المقياس على عينة البحث فأعطى ثبات يتراوح ما بين ٦٧٪ - ٧٠٪ وهذا يدل أن مقياس الاختبار جيد في كلتا الحالتين.

مجتمع وعينة الدراسة

قام الباحث بالتطبيق الميداني لأداة الدراسة وهو مقياس الأنماط التعلمية للشخصية في العام الدراسي ١٤١٨/١٤١٩هـ الفصل الأول أثناء الدوام الصباحي.

مكان الدراسة:

تم تطبيق المقياس في مدينة مكة المكرمة حيث تم توزيع الاحياء بطريقة تعامدية على شوارع محددة هي:

١ ـ شارع المسجد الحرام ريع ذاخر امتداده تقريباً طريق ريع بخش كدي.

٢ ـ شارع السد الاتفاق ثم جبل الكعبة، جرول طريق جدة القديم.

وبهذا تحددت القطاعات على النحو التالي:

القطاع الأول: الاحياء التي تقع في الشمال الشرقي للحرم من المدينة وهي شعب بني عامر ـ المعابدة الروضة ـ الششة ـ العدل وجبل النور والخنساء.

القطاع الثاني: الاحياء التي تقع في الشمال الغربي للحرم من المدينة وهي ريع ذاخر شارع الحج. اللصوص الزاهر. الشهداء ـ العتيبية. التنعيم.

القطاع الثالث: الاحياء التي تقع في الجنوب الغربي للحرم من المدينة وهي النزهة الرصيفة المسفلة الكعكية الخالدية السبهاني.

القطاع الرابع: الأحياء التي تقع في الجنوب الشرقي للحرم من المدينة وهي الهجرة ـ العزيزية ـ العوالي.

وصف عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين عينة من الطلاب وعينة من الطالبات بالمرحلة الثانوية حيث تم اختيار ٨ مدارس بطريقة عشوائية من اجمالي مدارس البنين والبنات الثانوية القائمة بمدينة مكة المكرمة حيث وقع الاختيار في القطاع الأول على مدرسة البنات الثانوية الثالثة ومدرسة جبل النور الثانوية.

ووقع الاختيار في القطاع الثاني على المدرسة السادسة العشرون الثانوية ومدرسة مكة الثانوية.

ووقع الاختيار في القطاع الثالث على المدرسة الواحد والثلاثون الثانوية,مدرسة الحسين بن علي الثانوية.

ووقع الاختيار في القطاع الرابع على المدرسة الثامنة والعشرون الثانوية ومدرسة طلحة بن عبيد الله الثانوية.

وتم اختيار فصول دراسية من طلاب وطالبـات هـذه المـدارس بطريقـة عشـوائية حيـث تم اختيار فصل في الصف الأول الثانوي وفصلين في الصف الثاني الثانوي بحيث يكون احدهما أدبي والآخر علمي. حتى تغطي العينة التخصصات القائمة في المرحلة الثانوية.

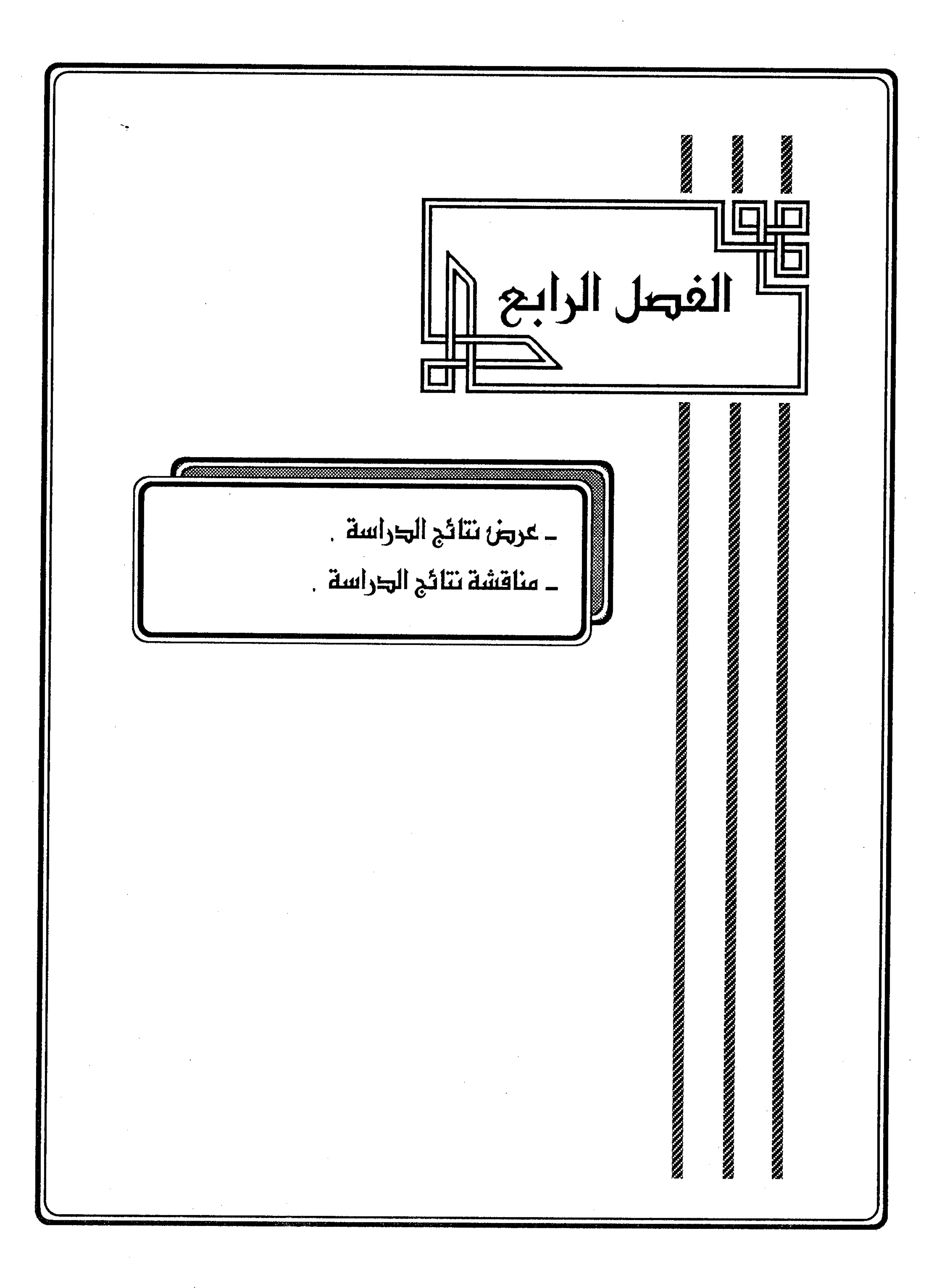
اسم المدرسة	الفصل	عدد الاجابات المكتملة	النسبة	ملاحظات
ثانوية جبل النور	الأول ثانوي	١٧	٣,٩٤	
	الثاني أدبي	١٩	٤,٤٠	
	الثالث علمي	١٦	٣,٧٠	
ثانوية مكة	الأول ثانوي	٢٠	٤,٦٣	
	الثاني أدبي	١٦	٣,٧٠	
	الثالث علمي	١٨	٤,١٧	
ثانوية الحسين بن علي	الأول ثانوي	٢٠	٤,٦٣	
	الثاني أدبي	١٨	٤,١٧	
	الثالث علمي	١٦	٣,٧٠	
ثانوية طلحة بن عبد ا لله	الأول ثانوي	١٧	٣,٩٤	
	الثاني أدبي	٢٢	٥,٠٩	
	الثالث علمي	١٥	٣,٤٧	
إجمالي البنين		٢١٦	٥٠٪	

مدارس البنات

الثانوية الثالثة للبنات	الأول ثانوي	٢٣	٥,٣٢	
	الثاني أدبي	١٧	٣,٩٤	
	الثالث علمي	١٨	٤,١٧	
الثانوية ٢٦ للبنات	الأول ثانوي	١٨	٤,١٧	
	الثاني أدبي	٢٢	٥,٠٩	
	الثالث علمي	١٥	٣,٤٧	
الثانوية ٣١ للبنات	الأول ثانوي	١٨	٤,١٧	
	الثاني أدبي	١٦	٣,٧٠	
	الثالث علمي	١٧	٣,٩٤	
الثانوية ٢٨ للبنات	الأول ثانوي	١٥	٣,٤٧	
	الثاني أدبي	٢٠	٤,٦٣	
	الثالث علمي	١٧	٣,٩٤	
إجمالي البنات		٢١٦	٥٠٪	
المجموع الكلي للعينة		٤٣٢	١٠٠٪	

الأسلوب الاحصائي:

لقد تم استخدام اختبار T test من أجل اجراء المقارنة الوصفية بين العينات المختلفة بحيث أن هذا الاختبار يعطي وصف دقيق لجميع أبعاد المقياس المستخدم ثم تم استخدام تحليل التمايز Discriminant Analysis على العينة لاظهار بعض الفروق والانتماءات التي تظهر بين المجموعات وعدد ونسبة كل فئة من هذه الفئات التي تنتمي اليها سواء بمجموعتها الأصلية أو المجموعة المغايرة وتم إيجاد الدرجات المعيارية ـ التائية لمعرفة عدد الأفراد أو الحالات من العينة التي يظهر لديها النمط ونسبة وجوده بين أفراد العينة.


الفصل الرابع
ـ عرض نتائج الدراسة .
ـ مناقشة نتائج الدراسة .

طريقة المقارنة:

قام الباحث بتوزيع مقياس أساليب التعلم لبعض أنماط الشخصية على أفراد العينة المختارة عشوائياً ثم جمعت وصححت وقسمت إلى مجموعات على النحو التالي:

م	المستوى	الجنس	عدد أفراد العينة	المجموع
١	الصف الأول ثانوي	اناث	٧٤ طالبة	
٢	الصف الثاني ثانوي أدبي	اناث	٧٥ طالبة	
٣	الصف الثاني ثانوي علمي	اناث	٦٧ طالبة	
٤	الصف الأول ثانوي	ذكور	٧٤ طالب	
٥	الصف الثاني ثانوي أدبي	ذكور	٧٥ طالب	
٦	الصف الثاني ثانوي علمي	ذكور	٦٧ طالب	
				٢١٦
	المجمـــــــوع			٤٣٢

ثـم عملـت المقارنـة على الصفـوف المتشـابهه في التخصـص مـن الجنسـين وغـير المتشابهة على النحو التالي:

م	المجموعة الأولى	عددها	المجموعة الثانية	عددها
١	طالبات الصف الأول ثانوي	٧٤ طالبة	طلاب الصف الأول ثانوي	٧٤ طالب
٢	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥ طالبة	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥ طالب
٣	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧ طالبة	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧ طالب
٤	جميع الطالبات	٢١٦ طالبة	جميع الطلاب	٢١٦ طالب
٥	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥ طالبة	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧ طالب
٦	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧ طالبة	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥ طالب

وتم التوزيع بهذه الطريقة لتكون المقارنة أكثر شمولية ووضوح وبتطبيق اختبار T Test الاحصائي لمعرفة مدى الاتفاق أو الاختلاف في الأنماط التي يقيسها المقياس المطبق.

فقد ظهرت النتائج على النحو التالي بحيث تمكن الباحث من الاجابة على فروض البحث التي قام بصياغتها قبل تطبيق المقياس وهي:

الفرض الأول:

لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (الانطواء والانبساط).

ومن التحليل نبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٠,١٥ وذلك بالنسبة لمجموع الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانطواء كما أنه لاتوجد فروق احصائية عند قيمة (ت) ـ٠,٦٨ بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانبساط. انظر الجدول رقم (١ - ١)

جدول رقم (١ - ١)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الانطوائي	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	٢٩,٤٥	٨,٣٦	٤٢٩,٩	٠,١٥
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	٢٩,٣٣	٨,٤٩		
الانبساطي	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	٢٢,٧١	٩,٦٢	٤٢٩,٣٥	ـ ٠,٦٨
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	٢٣,٣٥	١٠,٠١		

وقد عملت مقارنة اضافية بين مجموعات الطلاب ومجموعات الطالبات حسب المستوى والتخصص المتشابه وغير المتشابة وظهر من ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية حيث كانت قيمة (ت) ١,٢٩ للنمط الانطوائي وقيمة (ت) ـ١,٦٧ للنمط الانبساطي بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي. انظر الجدول رقم (١ - ٢)

جدول رقم (١ - ٢)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الانطوائي	طالبات الصف الأول ثانوي	٧٤	٣٠,٦٥	٧,٨٩	١٤٦,٠	١,٢٩
	طلاب الصف الأول ثانوي	٧٤	٢٨,٩٧	٧,٩١		
الانبساطي	طالبات الصف الأول ثانوي	٧٤	٢١,٣١	٩,١٨	١٤٥,٩	١,٦٧ـ
	طلاب الصف الأول ثانوي	٧٤	٢٣,٨٦	٩,٣٩		

ومن خلال إجراء المقارنة بين طالبات الصف الثاني أدبي وطلاب الصف الثـاني أدبي تبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٠,٤١ في نمط الانطوائي وعند قيمة (ت) ــ٠,٦٨ في نمط الانبساطي. انظر الجدول رقم (١ - ٣)

جدول رقم (١ - ٣)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الانطوائي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٣٠,٦٩	٧,٧١	١٤٤,٧٠	٠,٤١
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٣٠,١٣	٩,١١		
الانبساطي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٢١,٣٩	٩,٤٥	١٤٦,٢٠	٠,٦٨ـ
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٢٢,٤٩	١٠,٥٦		

وثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب وطالبات الصف الثـاني ثانوي علمي في النمط الانطوائي عند قيمة (ت) -١,٣٨ وكذلـك لاتوجـد فـروق ذات دلالة احصائية بين طالبات وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي في نمط الانبساط عند قيمة (ت) ١,١٦. أنظر الجدول رقم (١ - ٤)

جدول رقم (١ - ٤)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الانطوائي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٢٦,٧٥	٩,٠٣	١٣١,٣٨	١,٣٨ ـ
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٢٨,٨٤	٨,٤٣		
الانبساطي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٢٥,٧٣	٩,٧٤	١٣١,٨	١,١٦
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٢٣,٧٥	١٠,١٢		

كما ثبت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي في نمط الانطواء عند قيمة (ت) -٢,٢٢. وذلك عند مستوى دلالة <٠,٠٥ مما يظهر أن طلاب الصف الثاني ثانوي أكثر انطوائية من طالبات القسم العلمي. انظر الجدول رقم (١ - ٥)

جدول رقم (١ - ٥)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانطوائي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٢٦,٧٥	٩,٠٣	١٣٨,٤٩	٢,٢٢ ـ	٠,٠٢٨
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	٣٠,١٣	٩,١١			

وتبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الصف الثاني علمي وطالبات الصف الثاني أدبي في نمط الانطواء عند قيمة (ت) ١,٣٦ ولا توجد كذلك فروق ذات دلالة احصائية في نمط الانبساط عند قيمة (ت) -١,٤٣. انظر الجدول رقم (١- ٦).

جدول رقم (١ - ٦)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الانطوائي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	٣٠,٦٩	٧,٧١	١٣٤,٥	١,٣٦
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٢٨,٨٤	٨,٤٣		
الانبساطي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	٢١,٣٩	٩,٤٥	١٣٥,٥	١,٤٣-
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٢٣,٧٥	١٠,١٢		

وتبين أنه لاتوجد فروق احصائية بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي في نمط الانبساط عند قيمة (ت) ١,٩٠. انظر الجدول رقم (١ - ٧)

جدول رقم (١ - ٧)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الانبساطي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٢٥,٧٣	٩,٧٤	١٣٩,٨٥	١,٩٠
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	٢٢,٤٩	١٠,٥٦		

الفرض الثاني:

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في نمط "العاطفى والمفكر".

ولاختبار صحة هذا الفرض في نمط المفكر ثبت أنه توجد فروق بين الطلاب والطالبات "عينة الدراسة" عند قيمة (ت) -٥,٥٤ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. انظر الجدول رقم (١ - ٨)

جدول رقم (١ - ٨)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المفكر	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	٨,٨٢	٤,٧	٤٢٣,٠٣	٥,٥٤_	٠,٠٠٠١
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	١١,١٥	٤,٦٣			

تم تبين من المقارنات التفصيلية بين الصفوف المتشابهة وغير المتشابهة في التخصص مايلي:

وجد فروق احصائية عند قيمة (ت) -٣,٦٣ بين طالبات الصف الأول ثانوي وطلاب الصف الأول ثانوي في نمط المفكر وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (١ - ٩)

جدول رقم (١ - ٩)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المفكر	طالبات الصف الاول ثانوي	٧٤	٨,٨٩	٤,٣٨	١٤٤,٤٣	٣,٦٣_	٠,٠٠١
	طلاب الصف الاول ثانوي	٧٤	١١,٣٨	٣,٩٤			

وثبت كذلك أن هناك فروقاً احصائية عند قيمة (ت) -٣,٨٦ في نمط المفكر بين طالبات الصف الثاني أدبي وطلاب الصف الثاني أدبي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (١ - ١٠)

جدول رقم (١ - ١٠)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المفكر	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٨,٧٦	٤,١٧	١٤٦,٩٥	٣,٨٦-	٠,٠٠١
	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١١,٥١	٤,٥٣			

وثبت كذلك ظهور فروق احصائية عند قيمة (ت) -٢,١٠ في نمط المفكر بين طلاب الصف الثاني ثانوي علمي وطالبات الصف الثاني ثانوي علمي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (٢ - ١)

جدول رقم (٢ - ١)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المفكر	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٨,٨٢	٣,٦٦	١١٦,١٦	٢,١٠-	٠,٠٣٨
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٠,٤٩	٥,٣٩			

وظهرت كذلك هذه الفروق الاحصائية رغم اختلاف التخصص بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي عند قيمة (ت) -٣,٩٠وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ أنظر الجدول رقم (٢ - ٢)

جدول رقم (٢ - ٢)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المفكر	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٨,٨٢	٣,٦٦	١٣٨,٦	ـ ٣,٩٠	٠,٠٠٠١
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	١١,٥١	٤,٥٣			

وظهرت كذلك الفروق في نمط المفكر بين طلاب الصف الثاني ثانوي علمي وطالبات الصف الثاني ثانوي أدبي عند قيمة (ت) -٢,١٢ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ أنظر الجدول رقم (٢ - ٣)

جدول رقم (٢ - ٣)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المفكر	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	٨,٧٦	٤,١٧	١٢٣,٧٥	٢,١٢ـ	٠,٠٣٣
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٠,٤٩	٥,٣٩			

حيث ظهر من خلال المقارنات السابقة للنمط المفكر أن الطلاب أكثر فكراً من الطالبات مما يعني أن الذكور يتمتعون بالتفكير والتروي والتكيف اللازم حسب المواقف أكثر من الاناث.

أما فيما يتعلق بالاجابة على الشق الثاني من الفرض الثاني فقد ظهرت فروق احصائية عند قيمة (ت) ٤,٥٤ بين طلاب وطالبات عينة الدراسة في النمط العاطفي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ أنظر الجدول رقم (٢ - ٤)

جدول رقم (٢ - ٤)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاطفي	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	١٤,٥٦	٤,٠٦	٤٢٧,٤٤	٤,٥٤	٠,٠٠٠١
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	١٢,٧٢	٤,٣٩			

ومن خلال المقارنة بين الفصول المتشابهة وغير المتشابهة في التخصص ثبت أنه توجد فروق احصائية عند قيمة (ت) ٣,٧٤ في النمط العاطفي بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (٢ - ٥)

جدول رقم (٢ - ٥)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاطفي	طالبات الصف الأول ثانوي	٧٤	١٤,٦٤	٤,٢١	١٤٠,٩٨	٣,٧٤	٠,٠٠٠١
	طلاب الصف الأول ثانوي	٧٤	١٢,٢٦	٣,٤٨			

وثبت كذلك أن هناك فروقاً احصائية عند قيمة (ت) ٣,٤٠ في النمط العاطفي بين طلاب وطالبات الصف الثاني ثانوي أدبي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (٢ - ٦)

جدول رقم (٢ - ٦)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاطفي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٤,٥٧	٤,٠٦	١٤٦,٣٠	٣,٤٠	٠,٠٠١
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٢,١٩	٤,٥٣			

وثبت كذلك من المقارنة التفصيلية بين عينة الدراسة أن هناك فروقاً احصائية عند قيمة (ت) ٣,٢٢ في النمط العاطفي بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (٢ - ٧)

جدول رقم (٢ - ٧)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاطفي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٤,٤٨	٣,٩٤	١٣٩,٩	٣,٢٢	٠,٠٠٢
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	١٢,١٩	٤,٥٣			

كما لم تظهر أي فروق احصائية عند قيمة (ت) ٠,٨٥ في النمط العـاطفي بـين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثـاني ثـانوي علمـي بحيـث لم تظهـر دلالة احصائية بينهما. أنظر الجدول رقم (٢ - ٨)

جدول رقم (٢ - ٨)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العاطفي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٤,٤٨	٣,٩٤	١٢٥,٦٧	٠,٨٥
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٣,٨٢	٤,٩٥		

و لم تظهـر أي فـروق احصائيـة عنـد قيمـة (ت) ٠,٩٨. في نمـط العـاطفي بـين طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي وطلاب الصـف الثـاني ثـانوي علمـي بحيـث لم تظهـر فروق ذات دلالة احصائية بينهما. أنظر الجدول رقم (٢ - ٩)

جدول رقم (٢ - ٩)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العاطفي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٤,٥٧	٤,٠٦	١٢٧,٩٥	٠,٩٨
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٣,٨٢	٤,٩٥		

ويظهر خلال المقارنات السابقة في النمط العاطفي بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) وجود فروق ذات دلالة احصائية وعندما تمت المقارنة بين المجموعات ثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات وطلاب القسم العلمي كما لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات القسم الأدبي وطلاب القسم العلمي مما يوضح أهمية المقارنات التفصيلية في مثل هذه الحالات.

أما بقية المقارنات الأخرى فقد أظهرت بجانب المقارنة الكلية أن الاناث أكثر عاطفة من الذكور.

الفرض الثالث:

لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في نمط "الخيالي والعلمي".

ولاجراء اختبار صحة هذا الفرض ثبت من ذلك أنه لاتوجد فروق احصائية عند قيمة (ت) ١,٢٥ بين طلاب وطالبات "عينة الدراسة" في النمط الخيالي. انظر الجدول رقم (٢ - ١٠)

جدول رقم (٢ - ١٠)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الخيالي	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	١٦,٠٨	٥,٣١	٤٢٨,٩٥	١,٢٥
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	١٥,٤٦	٥,٠٥		

وباجراء مقارنات تفصيلية بين الفصول المتشابهة في التخصص والمستوى وغير المتشابهة من الجنسين تبين من ذلك أنه توجد فروق احصائية عند قيمة (ت) ٢,٠٤ بين طالبات الصف الأول ثانوي وطلاب الصف الأول ثانوي في نمط الخيالي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ مما يظهر أن الطالبات أكثر خيالاً من الطلاب. أنظر الجدول رقم (٣ - ١)

جدول رقم (٣ - ١)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الخيالي	طالبات الصف الأول ثانوي	٧٤	١٦,٦٨	٥,٤٩	١٤٣,٣٨	٢,٠٤	٠,٠٤٣
	طلاب الصف الأول ثانوي	٧٤	١٤,٩٥	٤,٧٩			

وثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) -٠,٠٢ بين طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي في النمط الخيالي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٢)

جدول رقم (٣ - ٢)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الخيالي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٥,٨٩	٤,٨٥	١٣٨,٤١	ـ٠,٠٢
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٥,٩١	٣,٧٠		

وثبت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالـة احصائيـة عنـد قيمـة (ت) -٠,١٣ بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطـلاب الصـف الثـاني ثـانوي علمـي في النمـط الخيالي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٣)

جدول رقم (٣ - ٣)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الخيالي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٨٤	٤,٧٢	١٢٧,٧	ـ٠,١٣
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٩٦	٥,٦٨		

ولم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمـة (ت) -٠,٢٥ بـين طالبـات الصف الثاني ثانوي أدبي وطلاب الصف الثـاني ثـانوي علمـي في النمـط الخيـالي. أنظـر الجـدول رقـم (٣ - ٤)

جدول رقم (٣ - ٤)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الخيالي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٥,٧٢	٥,٦٢	١٣٧,٩	ـ٠,٢٥
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٩٦	٥,٦٨		

ولم تظهر أي فروق احصائية عند قيمة (ت) ٠,٤٠ بين في النمط الخيالي بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٥)

جدول رقم (٣ - ٥)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الخيالي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٨٤	٤,٧٢	١٣٨,٧٠	٠,٤٠
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	١٥,٥٢	٤,٧٠		

وبعد استخدام اختبار T Test للمقارنة بين الطالبات والطلاب عينة الدراسة في النمط الخيالي تبين أنه لاتوجد فروق احصائية بين المجموعات ماعدا مجموعة الصف الأول ثانوي من البنين والبنات فقد ظهرت فروق احصائية ذات دلالة عند مستوى <٠,٠٥ لصالح الطالبات وهذه الفرضية لم تثبت الا جزئياً.

واجابة على الجزء الثاني من الفرض الثالث ثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) -١,٠٥ بين طلاب وطالبات "عينة الدراسة" في النمط العملي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٦)

جدول رقم (٣ - ٦)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العملي	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	١٥,٧٢	٤,٣٩	٤٢٦,٤	١,٠٥-
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	١٦,١٤	٤,٠٠		

وبإجراء المقارنات التفصيلية بين المجموعات تبين من ذلك أنه توجد فروق احصائية عند قيمة (ت) -٢,٦٤ في النمط العملي بين طالبات الصف الأول ثانوي

وطلاب والصف الأول ثانوي. وهذه الفـروق ذات دلالـة احصائيـة عنـد مستوى دلالـة <٠,٠٥ بحيث ظهر أن الطلاب عمليين أكثر من الإناث. أنظر الجدول رقـم (٣ - ٧)

جدول رقم (٣ - ٧)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العملي	طالبات الصف الاول ثانوي	٧٤	١٥,١٥	٤,٣٦	١٤٣,٨	٢,٦٤ـ	٠,٠٠٩
	طلاب الصف الاول ثانوي	٧٤	١٦,٩٣	٣,٨٥			

كما لم يظهر أي فروق احصائية في النمط العملي بين طـلاب وطالبـات القسـم الأدبي بحيث لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٠,٢٤ أنظر الجـدول رقـم (٣ - ٨)

جدول رقم (٣ - ٨)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العملي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٥,٧٢	٥,٦٢	١٤٣,٥٠	٠,٢٤
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٥,٥٢	٤,٦٧		

وبإجراء المقارنة بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطـلاب الصـف الثـاني ثانوي علمي في النمط العملي ثبت أنه لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عنـد قيمـة (ت) ٠,٨٦ أنظر الجدول رقم (٣ - ٩)

جدول رقم (٣ - ٩)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العملي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٦,١٥	٣,٨٤	١٢٩,٧	٠,٨٦
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٥٤	٤,٣٨		

وعند إجراء المقارنة بين طالبات القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في النمط العملي ثبت أنه لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٠,٣٨. أنظر الجدول رقم (٣ - ١٠)

جدول رقم (٣ - ١٠)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العملي	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٦,١٥	٣,٨٤	١٣٦,٩٧	٠,٣٨
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	١٥,٩١	٣,٧٠		

وبإجراء المقارنة بين طالبات القسم الأدبي وطلاب القسم العلمي في النمط العملي لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٤٦. أنظر الجدول رقم (٤ - ١)

جدول رقم (٤ - ١)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
العملي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٥,٨٩	٤,٨٥	١٣٩,٩٨	٠,٤٦
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٥٤	٤,٣٨		

وبعد إجراء المقارنات بين المجموعات في النمط العملي اتضح أن هذه الفرضية لم تثبت الا جزئياً بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بحيث اتضح أن الطلاب عمليين أكثر من الإناث.

الفرض الرابع:

لا يوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في النمط "المرن والمنظم" ولإختبار صحة هذا الفرض تبين من ذلك أنه توجد فروق احصائية بين طلاب وطالبات "عينة الدراسة" في النمط المرن عند قيمة (ت) -٤,٨٠ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (٤ - ٢)

جدول رقم (٤ - ٢)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرن	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	١٨,٧٧	٧,٢٥	٤١٥,٢	٤,٠٨-	٠,٠٠٠١
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	٢١,٩٤	٨,٨٠			

وبإجراء المقارنات التفصيلية بين المجموعات المتشابهة في التخصص من الجنسين وغير المتشابهة ثبت أنه توجد فروق بين الطلاب والطالبات في النمط المرن عند قيمة (ت) على التوالي -٢,٠٠، -٢,٦٨ ، -٢,٤٣ ، -٢,٠٣ ، - ٣,٢٦ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجداول رقم (٤-٣)، (٤-٤)، (٤-٥)، (٤-٦)، (٤-٧).

جدول رقم (٤ - ٣)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرن	طالبات الصف الاول ثانوي	٧٤	١٩,٠٥	٧,٦٢	١٣٦,٦٣	٢,٠٠-	٠,٠٤٧
	طلاب الصف الاول ثانوي	٧٤	٢١,٩٧	٩,٩٦			

جدول رقم (٤ - ٤)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرن	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٨,٤٣	٦,٠١	١٢٩,٦٦	٢,٦٨-	٠,٠٠٨
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٢١,٧٦	٨,٩٣			

جدول رقم (٤ - ٥)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرن	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٨,٨٥	٨,١٤	١٣٠,٢٠	٢,٤٣-	٠,٠١٦
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٢٢,٠٩	٧,٢٣			

جدول رقم (٤ - ٦)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرن	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٨,٨٥	٨,١٤	١٣٩,٩	٢,٠٣ -	٠,٠٤٥
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	٢١,٧٦	٨,٩٣			

جدول رقم (٤ - ٧)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرن	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٨,٤٣	٦,٠١	١٢٨,٨٧	٣,٢٦-	٠,٠٠١
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٢٢,٠٩	٧,٢٣			

وبعد استخدام اختبار (T (Test للمقارنة بين الذكور والإناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في النمط المرن تبين أن الذكور أكثر مرونة من الإناث في جميع المقارنات حيث أتضح وجود فروق احصائية ذات مستوى دلالة <٠,٠٥.

وإجابة على الشق الثاني من الفرض الرابع ثبت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات وطلاب عينة الدراسة في النمط المنظم عند قيمة (ت) ٤,٢٩ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ أنظر الجدول رقم (٤ - ٨)

جدول رقم (٤ ـ ٨)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنظم	طالبات المرحلة الثانوية	٢١٦	٣٩,٤٣	٧,٠٧	٤٢٣,٩	٤,٣٩	٠,٠٠٠١
	طلاب المرحلة الثانوية	٢١٦	٣٦,٢٤	٧,٩٨			

وبإجراء المقارنات التفصيلية بين المجموعات المتشابهة في التخصص والمستوى وغير المتشابهة من الجنسين ثبت أنه لاتوجد فروق احصائية في النمط العاطفي بين طالبات الصف الأول ثانوي وطلاب الصف الأول ثانوي بحيث لم تكن هذه الفروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ١,٧٦. أنظر الجدول رقم (٤ ـ ٩)

جدول رقم (٤ ـ ٩)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
المنظم	طالبات الصف الأول ثانوي	٧٤	٣٩,٠٧	٧,٦٨	١٤٥,٩٩	١,٧٦
	طلاب الصف الأول ثانوي	٧٤	٣٦,٨٥	٧,٦١		

وبالاستمرار في المقارنات التفصيلية من الجنسين ثبت أنه توجد فروق احصائية بين الطلاب والطالبات في النمط العاطفي عند قيمة (ت) على التوالي ٣,١٩، ٢,٦٥، ٢,٤٠، ٣,٥٧، وهذه الفروق جميعاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥. أنظر الجدول رقم (٤ـ١٠)، (٥ـ١)، (٥ـ٢)، (٥ـ٣).

جدول رقم (٤ ـ ١٠)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنظم	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٣٩,٨٧	٥,٧٥	١٢٧,٥٨	٣,١٩	٠,٠٠٢
	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٣٦,٠٠	٨,٧٩			

جدول رقم (٥ - ١)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنظم	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٣٩,٣٣	٧,٧٥	١٣١,٨	٢,٦٥	٠,٠٠٩
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٣٥,٨٤	٧,٤٩			

جدول رقم (٥ - ٢)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنظم	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٣٩,٣٣	٧,٧٥	١٣٩,٩٨	٢,٤٠	٠,٠١٩
	طلاب الصف الثاني أدبي	٧٥	٣٦,٠٠	٨,٧٩			

جدول رقم (٥ - ٣)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنظم	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	٣٩,٨٧	٥,٧٥	١٢٣,٤	٣,٥٧	٠,٠٠١
	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧	٣٥,٨٤	٧,٤٩			

وبعد استخدام اختبار T(Test) لاجـراء المقارنـات التفصيليـة والكليـة اتضـح في غالبها أنه توجد فروق احصائيـة ذات مستوى دلالـة <٠,٠٥ بـين الطـلاب والطالبـات تثبت أن الطالبات أكثر تنظيماً من الطلاب.

ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فلم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية في النمط المنظم بين المجموعتين وهذا يوضح أهمية المقارنات التفصيلية لتكون الصورة واضحة وجلية.

و لم يغفل الباحث من إجراء مقارنات بين نفس الجنس لمعرفة وجود فوارق من عدمها لإظهار ذلك أمام القارئ الكريم. وبعد اجراء المقارنة باستخدام اختبار (T Test) ثبت أنه توجد فروق احصائية في النمط العاطفي بين طلاب القسم الأدبي والقسم العلمي. عند قيمة (ت) -٢,٠٤ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ تثبت أن طلاب القسم العملي أكثر عاطفة من طلاب القسم الأدبي. أنظر الجدول رقم (٥ - ٤)

جدول رقم (٥ - ٤)

النمط	العينة	عدده ا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاطفي	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	١٢,١٩	٤,٥٣	١٣٤,٤٧	٢,٠٤-	٠,٠٤٢
	طلاب الصف الثاني ثانوي علمي	٦٧	١٣,٨٢	٤,٩٥			

كما لم تظهر أي فروق احصائية في الأنماط (المرن، المنظم، المفكر، الخيالي، العملي، الإنطوائي، الانبساطي) بين الطلاب الذكور في القسم العلمي والأدبي. عند قيمة (ت) على التوالي -٠,٢٤ ، ٠,١٢ ، ١,٢١ ، -٠,٤٩ ، ٠,٥٤ ، ٠,٨٨ ، -٠,٧٢ بحيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند هذه القيم. أنظر الجدول رقم (٥ - ٥)

جدول رقم (٥ ـ ٥)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
المرن	طلاب القسم الأدبي	٧٥	٢١,٧٦	٨,٩٣	١٣٨,٧	ـ٠,٢٤
	طلاب القسم العلمي	٦٧	٢٢,٠٩	٧,٢٣		
المنظم	طلاب القسم الأدبي	٧٥	٣٦,٠	٨,٧٩	١٣٩,٧	٠,١٢
	طلاب القسم العلمي	٦٧	٣٥,٨٤	٧,٤٩		
المفكر	طلاب القسم الأدبي	٧٥	١١,٥١	٤,٥٣	١٢٩,٥	١,٢١
	طلاب القسم العلمي	٦٧	١٠,٤٩	٥,٣٩		
الخيالي	طلاب القسم الأدبي	٧٥	١٥,٥٢	٤,٧٠	١٢٨,٥	ـ٠,٤٩
	طلاب القسم العلمي	٦٧	١٥,٩٦	٥,٦٨		
العملي	طلاب القسم الأدبي	٧٥	١٥,٩١	٣,٧٠	١٢٩,٩	٠,٥٤
	طلاب القسم العلمي	٦٧	١٥,٥٤	٤,٣٨		
الانطوائي	طلاب القسم الأدبي	٧٥	٣٠,١٣	٩,١١	١٣٩,٨	٠,٨٨
	طلاب القسم العلمي	٦٧	٢٨,٨٤	٨,٤٣		
الانبساطي	طلاب القسم الأدبي	٧٥	٢٢,٤٩	١٠,٥٦	١٣٩,٣	ـ٠,٧٢
	طلاب القسم العلمي	٦٧	٢٣,٧٥	١٠,١١		

وبإجراء المقارنة بين الإناث في القسمين العلمي والأدبي تبين أن هناك فروقاً احصائية في النمط الإنبساطي عند قيمة (ت) -٢,٦٩، وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ يظهر منها أن طالبات القسم العلمي أكثر انبساطية من زميلاتهن في القسم الأدبي. أنظر الجدول رقم (٥ ـ ٦)

جدول رقم (٥ - ٦)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانبساطي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٢١,٣٩	٩,٤٥	١٣٧,١٦	٢,٦٩ -	٠,٠٠٨
	طالبات الصف الثاني ثانوي علمي	٦٧	٢٥,٧٣	٩,٧٤			

كما ثبت أن هناك فروقاً احصائية بـين الإنـاث في النمـط الإنطوائـي عنـد قيمـة (ت) ٢,٧٨ وهذه الفروق ذات دلالـة احصائيـة عنـد مستوى دلالـة <٠,٠٥ تظهـر أن طالبات القسم الأدبي أكثر انطوائية من زميلاتهن في القسم العلمـي. أنظـر الجـدول رقـم (٥ - ٧)

جدول رقم (٥ - ٧)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانطوائي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	٧٥	٣٠,٦٩	٧,٧١	١٣٠,٦	٢,٧٨	٠,٠٠٦
	طالبات الصف الثاني ثانوي علمي	٦٧	٢٦,٧٥	٩,٠٣			

و لم تظهر أي فروق احصائية في بقية المقارنات بين الإناث في التخصص العلمـي والأدبي في الأنماط التالية (المنظم العاطفي، المفكر، الخيالي، العملي، المرن) بحيث لم يظهـر أي فروق احصائيــة عند قيمة (ت) على التوالي ٠,٤٧ ، -٠,١٤ ، -٠,٠٩ ، -٠,١٣، -٠,٣٥ ، -٠,٣٥.

وعند هذه القيم لم يكن هناك فروق احصائية ذات مستوى دلالة. أنظر الجـدول رقم (٥ - ٨)

جدول رقم (٥ - ٨)

النمط	العينة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
المنظم	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	٣٩,٨٧	٥,٧٥	١٢٠,٨٢	٠,٤٧
	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٣٩,٣٣	٧,٧٥		
العاطفي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٤,٥٧	٤,٠٦	١٣٩,٣٠	ـ٠,١٤
	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٤,٤٨	٣,٩٤		
المفكر	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	٨,٧٦	٤,١٧	١٣٩,٩٧	ـ٠,٠٩
	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	٨,٨٢	٣,٦٦		
الخيالي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٥,٧٢	٥,٦٢	١٣٩,٤٩	ـ٠,١٣
	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٥,٨٤	٤,٧٢		
العملي	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٥,٨٩	٤,٨٠	١٣٨,٤٠	ـ٠,٣٥
	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٦,١٥	٣,٨٤		
المرن	طالبات الصف الثاني أدبي	٧٥	١٨,٤٣	٦,٠١	١٢٠,٥	ـ٠,٣٥
	طالبات الصف الثاني علمي	٦٧	١٨,٨٥	١٨,١٤		

التمايز

وباستخدام تحليل التمايز Discrimnant Analysis وذلك من أجل اثراء الدراسة بمزيد من البحث والتحليل من مختلف الجوانب، وجد أن هناك فروقاً بين الذكور والاناث من عينة الدراسة في أنماط التعلم التالية: المفكر والمنظم والعملي، والانطوائي والانبساطي. انظر الجدول رقم (٢٩)

جدول رقم (٢٩)

النمط أو الاسلوب	قيمة ولكز لامبدا	مستوى الدلالة	ملاحظات
المفكر	٠,٩٣	٠,٠٠٠١	دالة إحصائياً
المنظم	٠,٨٩	٠,٠٠٠١	دالة إحصائياً
العملي	٠,٨٩	٠,٠٠٠١	دالة إحصائياً
الانطوائي	٠,٨٨	٠,٠٠٠١	دالة إحصائياً
الانبساطي	٠,٨٨	٠,٠٠١	دالة إحصائياً

جدول رقم (٣٠)

النمط أو الاسلوب	الجنس	معامل التمايز	الجنس	معامل التمايز
المنظم	اناث	٠,٧١	ذكور	٠,٦٥
المفكر	اناث	٠,٣١	ذكور	٠,٤٣
العملي	اناث	٠,٥٥	ذكور	٠,٥٨
الانطوائي	اناث	٧,١٨	ذكور	٧,٢٤
الانبساطي	اناث	٦,٠٧	ذكور	٦,١١
المعامل المتصل		ـ١٩٥,٤٠		ـ١٩٧,٣٩

ويوضح الجدول رقم (٣٠) معامل الاتصال بين مجموعة الذكور ومجموعة الاناث من العينة

ويوضح الجدول رقم (٣١) دالة التمايز بين الذكور والاناث

الجذور الكامنة	نسبة التباين	النسبة التراكمية	ارتباط التمايز	قيمة ولكز لامبدا	كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ملاحظة
٠,١٣	١٠٠٪	١٠٠٪	٠,٣٤	٠,٨٩	٥١,٧٧	٥	٠,٠٠٠١	دالة احصائياً

من استخدام تحليل التمايز ظهر أن هنالك دالة تمايز واحدة تميز الذكور عن الاناث وتفسر دالة التمايز هذه ١٠٠٪ من نسبة التباين بين أفراد العينة من الذكور والاناث وقد كانت دالة عند مستوى دلالة < ٠,٠٥.

وتتألف دالة التمايز هذه من النمط المنظم والذي يرتبط بالدالة سلبياً والنمط المفكر والنمط العملي والانطوائي والانبساطي والذين يرتبطون بدالة التمايز إيجابياً انظر الجدول رقم (٣٢).

جدول رقم (٣٢)

النمط	معامل ارتباط دالة التمايز	نوع الارتباط
المنظم	٠,٦٧	سالب
المفكر	٠,٧٤	موجب
العملي	٠,١٨	موجب
الانطوائي	٠,٦٥	موجب
الانبساطي	٠,٥٣	موجب

ويظهر الجدول رقم (٣٢) مدى الارتباط بين بعض أنماط التعلم وهي المنظم والمفكر والعملي والانطوائي والانبساطي ونوعية هذا الارتباط.

ويوضح الجدول رقم (٣٣) دالــة التمـايز حسـب متوسـط المجموعتـين والـتي تتكون من الذكور والاناث:

نوع العينة	الدالة	ملاحظات
الاناث	ـ٠,٣٥	سالبة
الذكور	٠,٣٥	موجبة

حدول رقم (٣٤)

المجموعة	عـدد العينة	عدد ما ينتمي للمجموعة الفعلية	النسبة	عدد ما ينتمي للمجموعة المغايرة	النسبة
إناث	٢١٦	١٤٠	٪٦٤,٨	٧٦	٪٣٥,٢
ذكور	٢١٦	١٣١	٪٦٠,٦	٨٥	٪٣٩,٤

ويتضح من الجدول السابق أن بعض الطالبات ينتمين إلى مجموعـة الطـلاب في طريقة التعلم لانماط الشخصية المكتسبة من البيئة وهـذه النسـبة كبـيرة إلى حـد مـا حيث بلغت حوالي ٣٥,٢٪ من اجمالي البنات.

ويظهر في الجدول أن هنـاك بعـض الطـلاب الذيـن يشـتركون مـع الانـاث في طريقة التعلم لانماط الشخصية إذا ظهرت نسبة هؤلاء ٣٩,٤٪.

وقد أُجريت المقارنة بين الانــــاث مـن القسـم العلمـي والأدبـي. واتضح أن هناك فروقاً دالة احصائياً في دالة واحـدة فقـط حسـب مـا يظهـــر في الجـــدول رقـم (٣٥).

الجدول رقم (٣٥)

الجذور الكامنة	نسبة التباين	النسبة التراكمية	ارتباط التمايز	ولكز لامبدا	كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٠,٠٥٦	١٠٠٪	١٠٠٪	٠,٢٣	٠,٩٤	٧,٦٤	١	٠,٠٠٥

من استخدام تحليل التمايز ظهر أن هناك دالة تمايز واحدة تميز طالبات الأدبي عن طالبات العلمي وتفسير دالة التمايز هذه ١٠٠٪ من نسبة التباين بين أفراد عينة الاناث وقد كانت دالة عند مستوى دلالة < ٠,٠٥.

وقد كانت دالة التمايز حسب المتوسط بين طالبات القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي من العينة تربط بالموجب مره وبالسالب مرة أخرى.

القسم الأدبي بنات	٠,٢٢٢٧٥	موجبة
القسم العلمي بنات	ـ٠,٢٤٩٣٤	سالبة

توضح أن طالبات القسم الأدبي أكثر انطوائية بينما طالبات القسم العلمي أكثر انبساطية. ويوضح من جدول رقم (٣٦) انتماء كل مجموعة لمجموعتها أو المجموعة الأخرى.

جدول رقم (٣٦)

القسم	عدد الحالات	عدد ماينتمي للمجموعة الفعلية	النسبة	عدد ما ينتمي للمجموعة المغايرة	النسبة
الأدبي	٧٥	٤٥	٦٠٪	٣٠	٤٠٪
العلمي	٦٧	٣٧	٥٥,٢٪	٣٠	٤٤,٨٪

ويتضح من الجدول رقم (٣٦) أن الفروق في اكتساب أنماط أو أساليب التعلم للشخصية من البيئة بين الاناث في القسمين العلمي والأدبي متقاربة حيث ينتمي كل منها بنفس النسبة تقريباً.

كما أجريت الدراسة كذلك على عينة الذكور من طلاب القسم العلمي والأدبي واتضح أن هناك دالة تمايز في الأنماط التالية: العاطفي، المفكر، والانطوائي.

حيث يرتبط النمط المفكر والعاطفي بدالة التمايز إيجابياً بينما يرتبط نمط الانطوائي سلبياً بدالة التمايز. انظر الجدول رقم (٣٧)

ويوضح الجدول التالي معامل التمايز لكل بعد من هذه الأبعاد.

جدول رقم (٣٧)

النمط والاسلوب	معامل التمايز
العاطفي	٢,١٧١٨٢
المفكر	١,٤٩٦٠٦
الانطوائي	٠,٤٢٤٠٢-

ويوضح الجدول رقم (٣٨) دالة التمايز بين الذكور من طلاب القسم العلمي والأدبي.

جدول رقم (٣٨)

الجذور الكامنة	نسبة التباين	النسبة التراكمية	ارتباط التمايز	ولكز لامبدا	كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٠,٠٦٤٨٩	١٠٠٪	١٠٠٪	٠,٢٤٦٨٥٦٧	٠,٩٣٩٠٦١٨	٨,٧٠٨١	٣	٠,٠٣٣٤

من استخدام تحليل التمايز ظهر أن هناك دالة تمايز واحدة تميز طلاب الأدبي عن طلاب العلمي وتفسر دالة التمايز هذه ١٠٠٪ من نسبة التباين بين افراد عينة الذكور وقد كانت دالة عند مستوى دلالة < ٠,٠٥.

أما دالة التمايز حسب متوسط المجموعتين للطلاب فهي ٠,٢٣٩٠٧- للأدبي و٠,٢٦٧٦٢ للعلمي.

ويوضح الجدول رقم (٣٩) مدى انتماء كل قسم للقسم نفسه أو للقسم الاخر ونسبة الانتماء بين العينة من الذكور.

حدول رقم (٣٩)

القسم	عدد الحالات	عدد ما ينتمي للمجموعة الفعلية	النسبة	عدد ماينتمي للمجموعة المغايرة	النسبة
الأدبي	٧٥	٤٣	٥٧,٣	٣٢	٤٢,٧
العلمي	٦٧	٣٩	٥٨,٢	٢٨	٤١,٨

وبتطبيق تحليل التمايز بين نتائج طالبات الصف الثاني الثانوي بقسميه الأدبي والعلمي وطلاب الصف الثاني ثانوي بقسميه الأدبي والعلمي اتضح أن هناك فروقاً في عدة أنماط من انماط التعلم. انظر الجدول رقم (٤٠)

جدول رقم (٤٠)

العينة	نمط المقارنة	قيمة فا	مستوى الدلالة	
طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي مع طلاب القسم الأدبي	العاطفي	٥,٧٦٨٨	٠,٠٠٠٢	دالة احصائياً
	المنظم	١٠,٢١	٠,٠٠١	دالة احصائياً
	المفكر	١١,٢٩	٠,٠٠٠١	دالة احصائياً
	الانطوائي	٧,٦٧٢٤	٠,٠٠٠١	دالة احصائياً
طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي مع طلاب الصف الثاني ثانوي علمي	العاطفي	٤,٣٢٠	٠,٠٠٠٩	دالة احصائياً
	المنظم	١٠,٤٦	٠,٠٠١	دالة احصائياً
	المفكر	٧,٣٩	٠,٠٠٠٧	دالة احصائياً
	الانطوائي	٥,٠١٣١	٠,٠٠٢	دالة احصائياً
طالبات القسم العلمي مع طلاب القسم الأدبي	المنظم	٦,٩٠	٠,٠٠٩	دالة احصائياً
	المفكر	١٠,٠٦	٠,٠٠٠١	دالة احصائياً
	الانطوائي	١٠,٨٤٤	٠,٠٠٠١	دالة احصائياً
	العاطفي	٨,١٠٤٧	٠,٠٠٠١	دالة احصائياً
طالبات القسم العلمي مع طلاب القسم العلمي	المنظم	٧,١٩	٠,٠٠٧	دالة احصائياً
	المفكر	٦,١٠	٠,٠٠٢	دالة احصائياً
	الانطوائي	٥,٦٩٩١	٠,٠٠٠٨	دالة احصائياً
	العاطفي	٥,٧٦٣٢	٠,٠٠٠٢	دالة احصائياً
طالبات الصف الثاني أدبي مع طالبات الصف الثاني علمي	الانطوائي	٢,٧٧١٨	٠,٠٤١٩	دالة احصائياً
طلاب الصف الثاني أدبي مع طلاب الصف الثاني علمي	العاطفي	٢,٣٣٢١	٠,٠٥٦١	دالة احصائياً

ولم يظهر أي فروق دالة احصائياً بين الطالبات والطلاب في بعض الانماط انظر الجدول رقم (٤١)

جدول رقم (٤١)

العينة	النمط	قيمة فا	
طالبات القسم الأدبي مع طالبات القسم العلمي	المنظم	٠,٢٢٨٠١	غير دالة احصائياً
	المفكر	١٣٧٤٦	غير دالة احصائياً
	العاطفي	٢,١١٩١	غير دالة احصائياً
طلاب القسم الأدبي. مع طلاب القسم العلمي	المنظم	٠,١٦٧	غير دالة احصائياً
	المفكر	٠,٨٩٦٤٨	غير دالة احصائياً
طلاب القسم الأدبي مع طلاب القسم العلمي	الانطوائي	١,١١٥٨	غير دالة احصائياً

ولم يظهر تحليل التمايز أي فروق في أنماط العملي والخيالي والانبساطي بين طالبات الصف الثاني ثانوي بقسميه الأدبي والعلمي وطلاب الصف الثاني ثانوي بقسميه الأدبي والعلمي.

واتضح من ذلك الارتباط بين الأنماط بعد التدوير حيث كونت الأبعاد الثمانية أربع أبعاد قطبية ارتبط كل نمط بنمط أخر كما يوضحه الجدول رقم(٤٢).

جدول رقم (٤٢)

النمط	١	٢	٣
المنظم	* ـ٠,٥٢	٠,٤٣	٠,٣٤
المرن	* ٠,٤٩	ـ٠,٤١	ـ٠,٢٩
العملي	* ـ٠,١٣	٠,٠٣	ـ٠,٠٣
الخيالي	* ٠,١٣	٠,٠٣	٠,٠٣
العاطفي	٠,١٤	* ٠,٨٣	ـ٠,٠١
المفكر	٠,٢١	* ـ٠,٦٩	ـ٠,٠٢
الانطوائي	٠,١٢	٠,٠٤	* ٠,٩٤
الانبساطي	ـ٠,٠٧-	ـ٠,٠٣	* ـ٠,٠٨٩

جدول رقم (٤٣)

المجموعات التي تنتمي إلى العينة وعددها	طالبات القسم الأدبي	طالبات القسم العلمي	طلاب القسم الأدبي	طلاب القسم العلمي
طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي ٧٥	**٢٣** **٣٠,٧٪**	**٢٣** **٣٠,٧٪**	**٢٠** **٢٦,٧٪**	**٩** **١٢٪**
طالبات الصف الثاني علمي ٦٧	**١٦** **٢٣,٩٪**	**٣٠** **٤٤,٨٪**	**١١** **١٦,٤٪**	**١٠** **١٤,٩٪**
طلاب القسم الأدبي ٧٥	**١٦** **٢١,٣٪**	**٨** **١٠,٧٪**	**٣١** **٤١,٣٪**	**٢٠** **٢٦,٧٪**
طلاب القسم العلمي ٦٧	**١٦** **٢٣,٩٪**	**١٣** **١٩,٤٪**	**١٩** **٢٨,٤٪**	**١٩** **٢٨,٤٪**

ويظهر من الجدول رقم (٤٣) عدد العينة من كل تخصص بالمرحلة الثانوية وعدد ما ينتمي لنفس الشعبة ونسبتها وكذلك عدد ما ينتمي للشعب الأخرى من البنين والبنات ويلاحظ أن هنالك تداخلاً كبيراً في طرق اكتساب الأنماط التعلمية للشخصية بين أفراد العينة من الذكور والاناث وخاصة في نفس التخصص.

جدول رقم (٤٤)

دالة التمايز	الجذور الكامنة	نسبة التباين	النسبة التراكمية	معامل ارتباط التمايز	ولكز لامبدا	كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	٠,١٤٩	٧١,٧٦	٧١,٧٦	٠,٣٦١	٠,٨٢٠	٥٥,١٥٣	١٢	٠,٠٠٠١
٢	٠,٠٣٧	١٧,٨٩	٨٩,٦٦	٠,١٨٩	٠,٩٤٣	١٦,١٩٥	٦	٠,٠١٣
٣	٠,٠٢١	١٠,٣٤	١٠٠	٠,١٤٥	٠,٩٧٨	٥,٩٦١	٢	٠,٠٥

ويوضح الجدول مستوى الدلالة بين مجموعة المقارنة بين طالبات الثانوية بقسميها الأدبي العلمي وبين طلاب الثانوية بقسميها الأدبي العلمي مما يظهر ان هناك فروقاً في أنماط التعلم.

وبعد اجراء وتطبيق اختبار T Test ومعرفة الفروق في أساليب التعلم لبعض أنماط الشخصية بين الذكور والاناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والتي سبق ذكرها رأى الباحث أن يستخدم اسلوب إحصائي آخر للمقارنة من أجل أن تكون المقارنة أكثر ايضاحاً وتحديداً بالعدد والنسبة لكل نمط من الأنماط فقام الباحث باستخدام اسلوب احصائي وذلك بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية تائية عن طريق استخدام قانون =

الدرجة التائية $\frac{\text{الدرجة الخام - المتوسط الحسابي}}{\text{الانحراف المعياري}}$ × ١٠ + ٥٠

أي "$\frac{\text{س} - \bar{\text{س}}}{\text{ع}}$ × ١٠ + ٥٠"

(Oakland, 1996)

وقد حدد صاحب المقياس فئات معينة حسب الدرجة التائية التي يحصل عليها كل فرد حيث ذكر أن من يحصل على أقل من ٥٠ درجة تائية لا يمكن التنبؤ بالنمط لديه ومن خلال الجداول الثائية رأى الباحث أن هناك بعض الحالات التي لم تحصل على درجة يمكن التنبؤ بها في نمط من الأنماط المتقابلة التي يمثلها المقياس كما أن هناك حالات ظهرت متعادلة في القوة في النمط والنمط المقابل فتم استبعادها في مناقشة النتائج انظر الجدول رقم "٤٥".

جدول رقم (٤٥)

النمط	الجنس	عدد الحالات الأقل من ٥٠ في النمط	عدد الحالات المتعادلة في النمط	المجموع
المرن والمنظم	ذكور	٨	٢	١٠
	اناث	٥	١	٦
العاطفي والمفكر	ذكور	٢	٠	٢
	اناث	٥	٠	٥
الخيالي والعملي	ذكور	١٠	١	١١
	اناث	١٠	٢	١٢
انطوائي والانبساطي	ذكور	٥	٥	١٠
	اناث	٤	٧	١١

وبعد ذلك تم تحديد عدد الأفراد الذين يبرز لديهم النمط والنسبة المئوية لكـل نمط والنمط الذي يقابله انظر الجدول رقم (٤٦).

جدول رقم (٤٦)

النمط	عدد الحالات	الجنس	نوع النمط	العدد	النسبة
المرن والمنظم	٢٠٦	ذكور	مرن	١١٥	٥٦٪
			منظم	٩١	٤٤٪
المرن والمنظم	٢١٠	اناث	مرن	٧٧	٣٧٪
			منظم	١٣٣	٦٣٪
العاطفي والمفكر	٢١٤	ذكور	عاطفي	٩٠	٤٢٪
			مفكر	١٢٤	٥٨٪
العاطفي والمفكر	٢١١	اناث	عاطفي	١٢٧	٦٠٪
			مفكر	٨٤	٤٠٪
الخيالي والعملي	٢٠٥	ذكور	خيالي	٩٢	٤٥٪
			عملي	١١٣	٥٥٪
الخيالي والعملي	٢٠٤	اناث	خيالي	٩٨	٤٨٪
			عملي	١٠٦	٥٢٪
الانطوائي والانبساطي	٢٠٦	ذكور	انطوائي	١٠٠	٤٩٪
			انبساطي	١٠٦	٥١٪
الانطوائي والانبساطي	٢٠٥	اناث	انطوائي	١١٠	٥٤٪
			انبساطي	٩٥	٤٦٪

ومن الجداول الخاصة بحساب الدرجة التائية (جدول رقم ٤٦) يظهر أن نسبة الحالات التي ظهر فيها النمط الانبساطي لدى الطالبات ٤٦٪ ولدى الطلاب ٥١٪ وهذه النتائج تقل قليلاً عما توصل إليه Thomas Oakland حيث ذكر أن ٦٥٪ أفراد عينة البحث يفضلون هذا النمط ومدلول هذا النمط من الناحية التربوية كما ذكر ذلك Thomas Oakland , 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

١) أن هذه الفئة يمكن أن تعمل داخل مجموعات كبيرة أو صغيرة في المدرسة من المعلمين والطلاب وخاصة من يستمعون اليهم.

كما أنها تفضل تهجي الكلمات والتحليل والتاريخ عندما يقدم من قبل المعلم.

٢) يفضل أصحاب هذا النمط من الطلاب التعاون في حل الواجبات.

٣) يحبذ الطلاب من أصحاب هذا النمط دروس الالقاء والتعبير.

٤) أصحاب هذا النمط لا يشعرون بالملل عندما ينتقل المعلم من موضوع لموضوع آخر.

٥) يفضل أصحاب هذا النمط من الطلاب انهاء الواجبات على مراحل.

٦) أصحاب هذا النمط يتعلمون عن طريق المحاولة والخطأ.

٧) يتوصل أصحاب هذا النمط إلى الاجابات للأسئلة الموجهة اليهم بعد أن يبدؤون حديثهم "أي يحاول التحدث قبل معرفة الاجابة".

٨) يحظى أصحاب هذا النمط بالاهتمام من قبل المعلمين.

٩) يحاول أصحاب هذا النمط من الطلاب أن يؤثروا في البيئة المحيطة بهم.

١٠) من نقاط الضعف لدى أصحاب هذا النمط أنهم:

أ ـ لا يتفاعلون مع المحاضرات.

ب ـ لا يفضلون أداء الواجبات انفرادياً.

جـ ـ لايفضلون المشاريع المعقدة والتي تستغرق وقتاً طويلاً.

د ـ لايرغبون في الأنشطة التي لا يسمح لهم فيها بالمشاركة.

هـ ـ لايفضلون الانصات لفترة طويلة من الزمن.

أما النمط الانطوائي فيظهر من تحليل النتائج أن نسبة ظهور النمط بين أفراد العينة لدى الطالبات ٥٤٪ ولدى الطلاب ٤٩٪، بينما في دراسة Thomas Oakland فإن من المتوقع أن يكون ٣٥٪ من أفراد العينة يفضلون النمط الانطوائي.

ومن خلال ذلك يظهر أن نسبة الانطوائية في عينة البحث أكثر منها في دراسة Thomas Oakland وهذا قد يرجع إلى العادات والتقاليد السائدة في المجتمع حيث أن طبيعة المجتمع تختلف عنها في المجتمع الأمريكي، سواء من الناحية الدينية أو الاجتماعية.

ويميز أصحاب هذا النمط من الطلاب داخل الفصل كما يرى Thomas Oakland ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

١) يفضلون العمل داخل الفصل بمفردهم.

٢) يفضلون دروس القراءة والكتابة والبحث.

٣) يفضلون العزلة والخصوصية.

٤) يفضلون أن يلعبون دور المنافس في الأعمال المشتركة.

٥) يفضلون أن يسبقهم ثلاثة أو أكثر من الطلاب في حالة إلقاء دروس التعبير.

٦) يتضجرون من تدخل الأخرين أثناء الاجابة من قبلهم.

٧) يفكرون قبل الاجابة.

٨) يعملون وفق جداول أو رموز تحدد ماذا سيفعلون.

٩) يعملون بتأني أثناء حل الواجبات للوصول إلى النتائج.

١٠) يفضلون أن يعملوا بطريقتهم الخاصة دون ضغوط.

١١) يحبون العمل في المكتبة والأماكن الهادئة.

١٢) يسعون لتحقيق مصالحهم كاملة.

١٣) يفضلون العمل في مجموعات صغيرة.

١٤) يفكرون عندما يستمعون لأي محاضرة.

١٥) يحاولون تعلم المفاهيم قبل البدء في حل الواجبات.

١٦) يحبذون العمل على الكمبيوتر أو أي أداة علمية أخرى.

١٧) يفضلون الأعمال الكتابية لا الأعمال الشفوية.

١٨) ويؤخذ على أصحاب هذا النمط ما يلي:

١ ـ العزلة عن الأعمال الجماعية.

٢ ـ لايفضلون التصفح السريع للدروس.

٣ ـ لايحبذون القصص والتعبير الشفوي.

٤ ـ لايحبذون حالات الفوضى والتشويش.

٥ ـ لايثقون في الأخرين.

ومن خلال استعراض نتائج وتحليل النمطين السابقين يظهر أن هناك من يفضل الاختبارات والمشاركات الشفوية. ومن يفضل الاختبارات التحريرية بين طلاب المدرسة.

أما النمط العملي فقد ذكر Thomas Oakland أن ٦٥٪ من الطلبة يفضلون هذا النمط. وفي هذه الدراسة يفضل هذا النمط ما نسبته من الطالبات ٥٢٪ ومن الطلاب ٥٥٪.

ويتضح أن الطلاب والطالبات يكتسبون النمط العملي من البيئة تقريباً بنفس النسبة مع فارق بسيط لصالح الطلاب.

وأصحاب هذا النمط من الطلاب كما ذكر Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل يفضلون مايلي:

١) الأعمال التي تبدأ بالبسيط إلى المعقد من المشكلات.

٢) المساعدة في الأعمال التي تحتاج إلى معلومات دقيقة أو تفصيلية أو تجريبية.

٣) أن يعطوا أمثلة واستشهادات على أفكارهم.

٤) أن يعطوا تفسيرات مما يلاحظونه في العالم الخارجي على اجاباتهم للأسئلة.

٥) الدروس المباشرة والتي تهتم بالتفصيلات.

٦) يرغبون أن يعرفوا كيف يصحح المعلم الدروس.

٧) يسعون إلى الوصول إلى أهداف محسوسة.

٨) يحبذون الاجابة بنعم أولاً.

٩) يتفاعلون مع الحوافز والجوائز المقدمة من المعلم.

١٠) ويؤخذ على هذا النمط مايلي:

أ ـ لايحبذون الدروس التي تقوم على النظريات.

ب ـ لايحبذون الأسئلة غير المباشرة.

حـ ـ لايحبذون الأعمال التي ليس لها تطبيقات عملية.

د ـ لايحبذون العبارات غير المفهومة.

هـ ـ لايحبذون المحاضرات التي لا يصاحبها توضيح حسي.

و ـ لايحبذون الأعمال التي ليس لها غاية أو هدف.

د ـ لايحبذون التعامل مع الأشياء الغامضة.

ر ـ لايحبذون إتباع الخطوات المحددة من قبل المدرس.

أما النمط الخيالي فقد ذكر Thomas Oakland أن ٣٥٪ من الطلبة يفضلون هذا النمط.

بينما في الدراسة الحالية فإن ٤٨٪ من الطالبات و٤٥٪ من الطلاب يفضلون هذا النمط وأشار Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل إلى أن أصحاب هذا النمط داخل الفصل يتصفون بما يلي:

١) دراسة المفاهيم قبل تطبيقها.

٢) أن تكون الواجبات أسئلة مفتوحة.

٣) يفضلون دروس القراءة والكتابة.

٤) يفضلون دراسة الأفكار والمفاهيم والنظريات.

٥) اكتساب مهارات جديدة بدل المهارات السابقة.

٦) يفضلون التحديات الاسطورية.

٧) يفضلون الاستماع للمحاضرات. وخاصة اذا كان يكثر فيها الجانب الخيالي.

٨) يفضلون الأعمال المستقلة ويعملون بعمق.

٩) يفضلون أن يقيموا على أساس فهمهم للأشياء.

١٠) يفضلون الأشياء التي تثير الخيال لديهم.

١١) يحبذون قراءة الكتب.

١٢) ويؤخذ على أصحاب هذا النمط ما يلي:

أ ـ أنهم لا يفضلون الأعمال الزوتينية.

ب ـ استخدام مهاراتهم التي سبق استخدامها.

حـ ـ لايفضلون الأعمال التي تتطلب الحفظ والتذكر.

د ـ يفضلون الأعمال التي لها جوانب تطبيقية ولكن ليس لها نظريات.

هـ ـ لايفضلون العمل مع الطلاب الذين لا يوافقونهم في نفس النمط.

ومن النمطين السابقين يتضح أن من الطلاب ما يفضلون الأعمال الخيالية، كالقصص والنظريات والبعض يفضلون الأعمال التطبيقية. وهذا يتطلب أن تحتوي المناهج على جوانب تطبيقية وجوانب تنظيرية.

حتى تتفق مع جميع الرغبات والميول ويستطيع كـل طـالب دراسـة مـايرغب دراسته. أما النمط المفكـر في دراســة Thomas Oakland فـإن ٦٥٪ مـن الطـلاب و٣٥٪ من الطالبات هم ممن يفضل هذا النمط.

أما في الدراسة الحالية فان نسبة ما يفضل هذا النمط من الطـلاب هـو ٥٨٪ بينما ما يفضل هذا النمط من الطالبات ٤٠٪.

ويميز أصحاب هذا النمط كما يرى Thomas Oakland, 1996 ترجمـة شـافي عبدالجليل مايلي:

١ ـ الاسـتماع إلى المحـاضرات ودروس الإلقـــاء إذا كـــانت منظمـــة ومنطقية.

٢ ـ يحبون دروس النقد والتحليل.

٣ ـ يفضلون دروس المنطق والرياضات.

٤ ـ يحبون التنافس.

٥ ـ يرغبون في الحصول على تغذية راجعه من المدرسين.

٦ ـ يحبون الالعاب المنطقية مثل الشطرنج ولعب الكمبيوتر.

٧ ـ يفضلون الأعمال التي تتطلب التركيز.

٨ ـ يحبوا أن يعطوا خطوط عريضة لحل الواجبات.

٩ ـ يحبون دروس المقارنات والمفارقات.

١٠ ـ يفضلون الدروس التي يمكن أن تجزأ إلى عدة عناصر.

١١ ـ يحبون الدروس التي تكشف عن ضعف منطقهم.

لكن هذه الفئة من الطلاب لاتتجاوب في الحالات التالية:

١ ـ إذا كان الدرس لا يهمهم.

٢ ـ إذا كان الدرس غير منظم.

٣ ـ إذا كان المعلم لا يحدد سبب اعطاء الواجبات.

٤ ـ إذا كانت الدروس تتناول الجوانب العاطفية.

أما النمط العاطفي فهو على النقيض من النمط المفكر حيث ذكر Thomas Oakland أنه ظهر لدى ٦٥٪ من الطالبات و٣٥٪ من الطلاب وفي هذه الدراسة ظهر لدى ٦٠٪ من الطالبات و٤٢٪ من الطلاب ويفضل أصحاب هذا النمط كما يرى Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

١) أن يحظوا بالتقدير والعطف من المعلمين.

٢) أن تكون لهم صداقات مع معلميهم.

٣) يبحثون عن التوافق والانسجام مع من حولهم.

٤) يتلعثمون عندما يتحدثون ولا يصلون إلى أفكارهم إلا ببطء.

٥) يحبون مناقشة القضايا العاطفية.

٦) يحبون التشجيع المستمر.

٧) يسعون لإرضاء الأخرين.

٨) يثقون بسرعة في الآخرين.

٩) يصدقون المشاعر ولا يصدقون العقل.

١٠) لديهم مهارات اجتماعية جيدة.

١١) يحللون الاشخاص ولا يحللون الأفكار.

١٢) يحبذون الأعمال الخيرية.

١٣) يتفادون الخلافات.

١٤) يفضلون أن يكونوا ذوو جاذبية.

١٥) ويؤخذ على أصحاب هذا النمط ما يلي:

أ) لايعملون جيداً في حالات التنافس.

ب) لا يحسنون العمل في حالات التوتر.

جـ) لا يعملون إذا لم يكن في المجموعة من يحبون.

د) لايحبذون العمل في المشاريع التي ليس لها علاقة بالإنسان.

هـ) لايحبذون أن تقيد حريتهم داخل الفصل.

و) لايحبذون النقد وخاصة في الأماكن العامة.

أما فيما يتعلق بالنمط المنظم فقد ذكر Thomas Oakland أن نصف الطلبة يفضلونه.

أما في هذه الدراسة الحالية فإن ما يفضل هذا النمط من الطالبات هو ٦٣٪ ومن الطلاب ٤٤٪ أي بمعدل ٥٣,٥٪ لأفراد عينة البحث.

ويتميز أصحاب هذا النمط داخل الفصل كما ذكر Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

١) أعمالهم منظمة.

٢) لديهم خطط مستقبلية لما سيعملون.

٣) لديهم معلومات كاملة عن كيف ستصحح الأسئلة.

٤) يحترمون النظام داخل الفصل.

٥) يحبون أن يحصلوا على جوائز التحصيل الدراسي.

٦) يحبون التشجيع عندما يؤدون واجباتهم.

٧) يحبذون الحصول عن تعليمات حول كيفية حل الواجبات.

٨) يسعون لتوفير كل المواد اللازمة لانهاء الأعمال.

٩) يحبذون توزيع الوقت بين الدراسة واللعب.

١٠) يؤدون أدوارهم بكل مسئولية.

١١) ولكن يؤخذ على هذا النمط ما يلي:

أ) لا يفضل العمل بدون هدف.

ب) أن صاحب هذا النمط لا يفضل الفصل غير المنظم.

جـ) أن صاحب هذا النمط لا يفضل تغيير الجدول الدراسي.

د) أن صاحب هذا النمط لا يفضل الأعمال التي فيها مضيعة للوقت.

هـ) لا يفضلون المعلم الذي لا يتخذ قراراً.

أما النمط المرن فهو كالنمط المنظم كما ذكر Thomas Oakland إذ يوجد لدى نصف الطلبة وفي هذه الدراسة فإن نسبة من يفضل هذا النمط من الطلاب هو ٥٦٪ ومن الطالبات ٣٧٪ أي بمعدل لجميع أفراد العينة بـ ٤٦,٥٪.

ويتعلم أصحاب النمط المرن أفضل كما ذكر Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل في الظروف التالية:

١) الواجبات التي تظهر وكأنها عبارة عن لعب.

٢) الأعمال التي تتطلب المناقشة والمشاركة.

٣) الواجبات ذات الأسئلة المفتوحة.

٤) الواجبات التي لم يحدد لها وقت تسليم معين.

٥) الواجبات التي تطلب التحقق من قضايا معينة.

٦) يفضلون التنظيمات الضرورية فقط.

٧) يفضلون الأعمال التي تعطيهم فرصة المناورة المحاورة.

٨) يفضلون الأعمال التي لها عائد مباشر.

٩) يحبون الأعمال التي فيها تخطيط مستقبلي.

١٠) يفضلون الامتحانات التي فيها اختيار من متعدد.

١١) يحبون التحرك من مقاعدهم والانتقال من مقعد لآخر.

١٢) يفضلون النكت والضحك.

١٣) ولكن يؤخذ على أصحاب هذا النمط عدم تفضيلهم لما يلي:

أ) الأعمال المجدولة.

ب) الإجابة على الأسئلة التي تكون بصح أو خطأ.

جـ) الأسئلة التي ليس لها إلا إجابة واحدة.

د) الإلتزام والقيود.

هـ) الدروس الغامضة والمجردة.

و) الدروس التي يصاحبها التأكيد بيجب أو لايجب.

كما أننا نلاحظ من خلال الجداول التائية أن هناك من أفراد العينة من يمكن التنبؤ بأكثر من نمط لديه فقط يكون عاطفياً خيالياً أو منظماً ومفكراً عملياً أو عملياً مفكراً مرناً أو مرناً مفكراً انطوائياً. وهكذا ولهذه الفئات خصائص تميزها كما يرى ذلك Thomas Oakland ترجمة شافي عبدالجليل نورد منها على سبيل المثال مايلي:

العاطفي والخيالي وهم ممن يفضلون:

١) واجبات مفتوحة تسمح بالابداع والابتكار.

٢) الأعمال التي تهتم بالقضايا الانسانية.

٣) التعبير عن مشاعرهم بصور فنية مختلفة.

٤) العمل داخل مجموعات صغيرة.

٥) الأعمال المستقلة.

٦) الجو المدرسي الذي فيه نوع من الدفء العاطفي.

ولا يفضلون الدروس التي تتطلب التفصيل أو الدروس التقنية أو تكرار المحاولات أو المنافسة واللعب.

المنظم والمفكر والعملي: وهم ممن يتصفون بمايلي:

١) حب الأعمال المنظمة.

٢) العمل في داخل مجموعات.

٣) أن يكون للأعمال أهداف محددة.

٤) أن يكون للعمل تطبيقات معينة.

٥) أن يكون داخل فصل منظم.

٦) يفضلون المساعدة في الرحلات والتجارب العلمية.

ويؤخذ عليهم:

١) أنهم لايفضلون النظريات والأعمال المجردة.

٢) ينزعجون من الفوضى.

٣) لايفضلون الأعمال الغامضة.

٤) لايفضلون المعلمين الذين لايتخذون قرارات.

عملي مفكر مرن: وهم ممن:

١) يفضلون الأعمال التي تتطلب نشاط أو تتطلب لعب الأدوار.

٢) يفضلون الدروس العملية.

٣) يحبون أن تكون الأنشطة اختيارية.

٤) يرغبون في العمل داخل المجموعات.

٥) يفضلون الحصول على جوائز مباشرة.

٦) يحبون المدرس الذي يلقي الدرس بمرح.

٧) يحبون أن يكون الدرس خطوة خطوة.

٨) يفضلون الدروس التي تتطلب استخدام أكثر من حاسة.

٩) ولايفضلون الدروس المجردة، الأعمال الكتابية والمشاريع الطويلة.

المنظم والمفكر والعملي: ويمتازون بمايلي:

١) أنهم منظمون ويتعلمون بالتدريج ويحبون الأعمال العملية.

٢) يفضلون المعلم الذي يمكن التنبؤ بسلوكه.

٣) يعملون في البيئة المنظمة.

٤) يتعلمون بالمحاولة والخطأ والتذكر والتطبيق.

٥) يفضلون العمل لوحدهم ولكنهم لايفضلون:

أ) النظريات.

ب) الأسئلة المفتوحة.

جـ) العمل مع المجموعة.

د) المعلم الذي لايمكن التنبؤ بسلوكه.

هـ) تغيير الروتين.

المرن والمفكر والانطوائي: وهم ممن يفضل:

١) المساعدة والأعمال التطبيقية والأعمال التي تحقق مصالحهم.

٢) الأعمال المنطقية والتعلم بالتدرج ولوحدهم.

٣) ولايفضلون مايلي:

أ) النظريات والأعمال التي ليس لها جدوى تطبيقية.

ب) عدم المرونة في النظام والأعمال الكتابية.

جـ) العمل داخل المجموعات الكبيرة.

المنظم والعاطفي والانطوائي: وهم ممن يفضل:

١) أن تكون الأعمال منظمة. والدروس تطبيقية.

٢) أن ترتبط الدروس بالإنسان ويكون داخل بيئة منظمة.

٣) أن يحصلوا على المساعدة.

٤) أن تكون توقعات المجتمع عنهم واضحة.

٥) ولايفضلون:

أ) النظريات والصراعات.

ب) المعلمون الذين لايهتمون بالطلبة. والفصول غير المنظمة.

وكما يظهر من تحليل الدرجات التائية نجد هنالك:

١ ـ الشخص الذي قد يظهر لديه نمطين من الأنماط التعلمية للشخصية.

٢ ـ الأفراد الذين يظهر لديهم عدة أنماط.

٣ ـ الأشخاص الذين لايمكن التنبؤ بالنمط لديهم.

٤ ـ من يظهر لديهم التعادل في النمط والنمط المقابل بحيث لايمكن تصنيفه في أحدهما.

ولقد اتبع صاحب المقياس نفس هذا الأسلوب بدليل أنه يصف البعض بأكثر من نمط وهذا دليل على اظهار الجداول التائية بهذه الصورة.

- فقد يكون الشخص منظماً عاطفياً.
- أو قد يكون الشخص مفكراً عمليا انطوائياً.
- أو قد يكون الشخص مرناً مفكراً عملياً انطوائياً.
- أو قد يكون الشخص منظماً عاطفياً خيالياً انبساطياً.

ولو لم تظهر الجداول التائية بهذه الصورة ما استطعنا وصف الشخص بأكثر من نمط.

ويمكن عن طريق هذه الجداول معرفة النسبة المئوية بدقة لكل نمط يظهر لدى أفراد العينة ونسبة النمط المقابل له. انظر الجدول رقم ٤٧ وما يلحق به.

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

جدول رقم (٤٧)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٦	٥٤	٥٣	٥٢	٥٠	٥٠	٥٣	٤٨
٥٢	٤٦	٦٠	٤٨	٥٤	٥٠	٥٤	٤٩
٦١	٣٩	٥١	٥٠	٦٠	٣٨	٦٣	٣٧
٤٠	٦١	٤٢	٦٣	٣٧	٥٥	٢٩	٦٥
٥٦	٤٨	٦٢	٣٥	٥٦	٤٥	٦٣	٣٨
٦٧	٢٩	٦٥	٣٧	٥٦	٥٠	٥٢	٤٨
٦٤	٤٠	٤٢	٤٨	٤٥	٥٧	٦٣	٤٢
٦٢	٢٩	٥٣	٥٢	٥٤	٤٥	٥٣	٤٥
٣٦	٦٣	٥٥	٤٣	٤٩	٤٨	٤٧	٤٦
٣٦	٦٧	٤٦	٥٢	٥٦	٤٥	٤٦	٥١
٥٩	٣٧	٥٥	٣٩	٣٣	٦٧	٣٩	٥٧
٦١	٣٢	٥٥	٤٣	٣٣	٦٢	٥٢	٥٠
٤١	٥٠	٤٩	٥٤	٥٦	٤١	٤٦	٥٥
٤٢	٥٧	٥١	٤٦	٤٧	٥٣	٥١	٥٦
٥٩	٤٢	٦٠	٤٣	٦٠	٣٣	٥١	٥١
٤٥	٥٣	٥١	٤٦	٤٥	٥٧	٦٦	٣٦
٥٦	٤٨	٤٦	٥٢	٤٥	٥٠	٤٥	٥٨
٤٦	٥٣	٦٢	٣٥	٦٢	٤١	٤١	٥٨
٧٤	٢٦	٥٣	٤٨	٦٤	٣٦	٥٨	٤٤
٤٢	٥٧	٥٨	٤١	٤٥	٥٠	٥٨	٣٧
٥٦	٤١	٣٩	٦١	٦٢	٣٦	٤٢	٥٧
٤١	٥٥	٤٦	٥٧	٥٨	٣٦	٤٦	٥٤
٣٧	٥٨	٤٦	٥٧	٣٩	٦٠	٥٢	٤٨
٥٧	٤٥	٥١	٤٦	٣٩	٦٢	٤٧	٥٥
٥٤	٤٤	٣٥	٦٣	٣٥	٦٤	٥٢	٤٧
٦١	٤٠	٥٣	٤٨	٥٤	٤٨	٤٨	٥٤
٤١	٥٠	٤٦	٥٢	٥٢	٥٠	٥١	٥٠

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٣٥	٦٣	٤٢	٥٩	٦٤	٣٦	٤٨	٤٧
٤٧	٤٨	٦٥	٣٧	٤١	٦٠	٦٠	٤١
٥٠	٥٣	٤٩	٦٦	٥٨	٤٣	٣٨	٦٧
٥٣	٤٨	٤٦	٥٢	٣٩	٦٢	٥٢	٥٠
٤٦	٥٤	٣٢	٧٢	٤٧	٥٦	٣٥	٦٤
٣٥	٦٦	٤٤	٥٠	٥٦	٤٥	٦٣	٣٥
٥٦	٤٨	٣٥	٦٣	٤٩	٥٠	٣٦	٦٤
٥٠	٥٢	٣٧	٥٤	٦٢	٣٦	٥٢	٤٧
٣٩	٦٣	٥٥	٣٩	٥٦	٤٥	٦٧	٣٠
٤٧	٥٤	٦٥	٣٧	٤٩	٥٠	٣٢	٦٦
٥٦	٤١	٤٦	٥٠	٦٢	٣٦	٣٦	٦٦
٤٠	٦٣	٦٥	٣٠	٦٠	٤١	٢٨	٦٥
٥٤	٤٥	٦٥	٤١	٥٦	٤٣	٤٧	٥٤
٦١	٤١	٥٥	٣٩	٥٠	٥٣	٦٤	٣٩
٤٦	٥٤	٥٣	٥٤	٣٩	٥٥	٥٣	٥٠
٤٨	٥٥	٤٢	٥٢	٥٨	٣٦	٦٥	٣٣
٤٨	٥٣	٥٨	٣٥	٦٠	٤٥	٥٨	٣٩
٤٥	٥٨	٤٦	٥٢	٥٠	٤٥	٦١	٣٧
٤٨	٥٤	٥٨	٤١	٤٩	٥٠	٤٥	٥٢
٦٣	٣٩	٤٤	٦١	٥٠	٥٣	٦٠	٣٦
٤٦	٥٢	٥١	٤٦	٥٠	٥٠	٦٤	٣٤
٥٣	٥٠	٤٦	٥٢	٦٤	٣٦	٥٤	٤٤
٥٠	٥٠	٥٣	٤٨	٥٠	٥٣	٦٠	٤٢
٣٦	٦٧	٦٢	٣٥	٤٧	٥٣	٥٨	٤٤
٤٦	٥٢	٥٨	٤٦	٤٣	٥٣	٥٧	٤٣
٥٢	٤٤	٦٢	٣٩	٦٨	٣١	٥٣	٤٦
٦١	٤٥	٦٢	٣٩	٦٤	٣٨	٤٨	٥٤

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٧	٥٨	٥١	٤٦	٥٢	٥٠	٤١	٦٠
٤١	٥٤	٧٢	٢٨	٧٧	٢٤	٤٤	٥٤
٤١	٦٥	٦٥	٣٧	٥٢	٤٨	٥٥	٤٧
٣٦	٦٦	٤٤	٥٤	٤٩	٥٠	٤٧	٥٣
٤١	٥٩	٣٥	٦٣	٤٩	٥٣	٦٣	٣٨
٣٩	٦١	٤٩	٥٤	٥٠	٥٣	٤١	٥٨
٥٢	٥٣	٥٨	٤٦	٤١	٦٠	٥١	٤٤
٤٧	٥٨	٣٥	٦٣	٤١	٥٧	٥٢	٤٥
٣٥	٦٦	٥١	٥٠	٣٥	٦٤	٦٠	٤٤
٥١	٥٠	٦٠	٤٨	٦٠	٤١	٦٣	٣٩
٢٨	٧١	٦٧	٥٠	٣١	٧٢	٥٢	٥٠
٥٨	٣٩	٥١	٤٦	٦٠	٤١	٦١	٣٦
٤٣	٥٨	٦٥	٣٧	٥٨	٤٣	٤٢	٤٩
٤٨	٥٧	٦٥	٤٧	٥٠	٥٣	٥١	٤٨
٤١	٥٩	٣٧	٥٤	٣٧	٦٧	٥٣	٥١
٦١	٤٠	٧٤	٢٨	٧٩	١٨	٧٣	٢٧
٤٠	٦٣	٦٢	٣٥	٧٠	٣٦	٥٠	٤٩
٥٧	٤٢	٦٢	٣٥	٧٢	٣٣	٤٨	٥٣
٤٢	٦١	٤٩	٥٤	٤٧	٤٨	٤١	٦٠
٣٥	٦٦	٣٩	٥٧	٣١	٦٧	٥٩	٤٥
٥٢	٥٠	٥٣	٤٨	٥٠	٤٨	٥٠	٥٠
٥٣	٥٢	٦٧	٣٢	٥٠	٤٨	٥٠	٥٠
٥٤	٤٦	٤٩	٥٤	٧٢	٢٩	٤٧	٥٥
٥٣	٤٢	٦٩	٣٥	٥٤	٥٣	٣٢	٧١
٥٢	٤٦	٥٣	٤١	٤٩	٤٥	٤٤	٥٤
٤٢	٥٨	٤٢	٥٩	٣١	٦٧	٣٥	٦٦
٥٨	٤٠	٣٩	٥٧	٥٠	٤٨	٤١	٦١

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٣	٥٨	٥٨	٤٦	٤٩	٥٣	٣٩	٦١
٤٠	٦١	٣٢	٦٣	٥٠	٤٨	٣٩	٦٣
٤١	٥٧	٤٦	٥٧	٤٧	٥٥	٣٨	٦٣
٥٦	٤٨	٤٤	٥٠	٤٩	٥٠	٥٧	٤٦
٤٥	٥٥	٣٧	٧٠	٥٤	٤١	٣٩	٥٨
٥٩	٣٩	٥١	٤٦	٤٩	٥٠	٥٤	٤٣
٤٢	٥٩	٥٣	٤٨	٥٢	٤٨	٣٨	٥٥
٣٧	٦٥	٤٢	٥٩	٤٥	٥٧	٤٤	٥٦
٤١	٥٧	٣٩	٥٧	٥٠	٥٥	٥١	٥٠
٤٧	٤٩	٤٢	٥٩	٤٥	٥٠	٥٢	٤٧
٣٤	٦٧	٥٣	٤٨	٣١	٦٧	٤٨	٥٦
٥٨	٤٢	٤٦	٥٢	٤١	٥٥	٥٤	٤٣
٤٧	٥٥	٥٥	٤٣	٣٣	٦٩	٥٣	٤٨
٥٧	٤٤	٦٢	٣٥	٥٦	٤١	٥٣	٤٨
٥٢	٤٦	٣٥	٦٣	٥٨	٤٣	٤٢	٥٦
٤٣	٥٨	٤٦	٥٢	٤٩	٥٥	٤٢	٥٩
٤٣	٥٤	٣٥	٦٣	٧٧	٢٢	٧٣	٢٧
٤٣	٥٨	٥٨	٤١	٣١	٦٧	٦٠	٣٥
٥٩	٤٠	٥٨	٤٦	٥٨	٣٨	٤٤	٥٤
٥٠	٥٢	٥٨	٤١	٥٨	٤٥	٥٢	٥٠
٤٦	٥٤	٣٥	٦٣	٤٣	٦٢	٤٧	٥٦
٤٢	٦٢	٥٨	٤١	٥٦	٤٨	٤٥	٥٦
٤٢	٥٧	٦٧	٣٢	٧٧	٢٤	٧٣	٢٧
٥٢	٥٠	٦٢	٣٥	٤٧	٥٥	٥٨	٤٤
٥٠	٥٤	٦٠	٤٨	٤٧	٥٠	٥٣	٥٠
٥٧	٤٥	٥٨	٤١	٤٣	٦٠	٥٩	٤٣
٥٣	٤٩	٤٩	٥٤	٣٩	٦٩	٤٨	٥١

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٥٠	٥٤	٦٢	٣٥	٦٨	٢٩	٦٩	٣٣
٥٣	٤٩	٤٤	٥٠	٣٩	٥٧	٥٤	٤٦
٧٢	٣٥	٤٦	٥٢	٥٦	٣٨	٥٩	٣٦
٥٣	٤٥	٥٣	٤٨	٧٠	٢٦	٦٥	٣٥
٥٩	٣٥	٤٩	٥٤	٤٧	٤٨	٦١	٤٠
٤٥	٥٢	٥٨	٤١	٥٠	٥٣	٥٥	٤٥
٤٧	٥٨	٤٢	٥٩	٣٧	٤٣	٦٠	٣٤
٥٢	٤٥	٤٦	٥٢	٥٨	٤٣	٥٤	٤٩
٤١	٦٢	٥٣	٤٨	٥٤	٥٣	٥٢	٤٩
٥٠	٤٨	٥١	٤٦	٦٠	٣٣	٦٤	٣٧
٤٦	٥٤	٤٢	٥٩	٥٦	٤٣	٥٥	٣٨
٤٨	٥٣	٥٨	٤١	٦٠	٤١	٦٠	٤٠
٤٢	٦١	٥٥	٣٩	٤٧	٦٠	٥٣	٤٣
٤٥	٥٥	٣٩	٦١	٤٥	٦٢	٤١	٦١
٤٧	٥٥	٥٣	٤٨	٤٧	٥٥	٤٨	٥٢
٦٧	٤٠	٦٢	٣٩	٦٨	٣١	٤١	٦٣
٥٦	٤٨	٦٢	٣٥	٤١	٦٠	٧٣	٢٧
٤٦	٥٢	٦٧	٣٢	٥٠	٥٣	٥٩	٤٢
٤١	٥٨	٦٩	٣٥	٦٢	٤١	٤٨	٥٦
٤٧	٥٠	٥١	٥٠	٦٤	٣١	٤٥	٥٤
٤٢	٥٩	٥٥	٥٤	٥٦	٤٥	٤٨	٥١
٣٩	٦١	٤٩	٥٤	٤٥	٥٣	٤٥	٥٦
٤٨	٥٣	٤٩	٤٣	٣٥	٦٤	٥٣	٤٥
٤٢	٥٧	٤٢	٥٤	٥٨	٣٨	٥٨	٤٢
٥٠	٥٤	٤٦	٥٢	٥٠	٤٥	٦٤	٣٧
٣٤	٦٦	٥٨	٤١	٣٩	٦٢	٥١	٥٠
٤٣	٥٥	٤٤	٥٤	٤١	٦٤	٤٨	٤٩

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٥	٥٣	٥١	٤١	٥٦	٤٨	٥٢	٤٥
٤٥	٦١	٥٨	٤١	٣١	٧٢	٥٣	٤٨
٤٨	٤٦	٦٩	٣٥	٦٨	٣٦	٥٣	٤٧
٤٦	٤٤	٦٥	٣٧	٥٦	٤٥	٥٨	٤٢
٥١	٤٩	٥٨	٤١	٥٠	٥٠	٣٥	٦٤
٥٢	٤٦	٦٢	٣٩	٦٠	٤٥	٥١	٤٧
٤٦	٥٩	٥٣	٤٨	٢٩	٦٤	٤٥	٥٣
٤٣	٥٨	٦٢	٣٩	٤٩	٥٥	٥٨	٤٤
٥٤	٤٩	٦٢	٣٥	٤٥	٤٨	٦٩	٣٣
٣١	٦٨	٥١	٤٦	٣٥	٦٤	٤١	٥٦
٣٧	٦٥	٤٦	٥٢	٤١	٦٠	٥٠	٥٠
٤١	٥٩	٦٧	٣٢	٤١	٦٤	٦٠	٣٩
٤٧	٥٢	٤٦	٥٢	٥٢	٤١	٤٧	٥٢
٣٦	٥٩	٤٦	٥٢	٣٧	٦٧	٥٥	٤٧
٤٨	٥٣	٥٣	٥٢	٥٢	٥٠	٣٣	٦٩
٤٦	٥٢	٥٣	٤٨	٤٩	٥٠	٤٠	٦٠
٥٣	٥٠	٦٥	٣٧	٥٢	٤٣	٥٠	٥٠
٤٠	٥٨	٥٣	٥٢	٦٢	٣٦	٥٣	٤٠
٤٥	٥٣	٦٠	٤٣	٣٩	٦٤	٥٢	٥٠
٤٢	٥٩	٦٠	٤٣	٦٠	٤٨	٤٢	٥٣
٤١	٦١	٥٨	٤٦	٥٨	٤٥	٥٠	٤٨
٤٨	٥٥	٥٨	٤١	٥٦	٥٠	٣٢	٥٩
٤٦	٥٢	٥٨	٤١	٥٦	٤٣	٥٨	٤١
٥٨	٥٧	٤٩	٤٣	٤٧	٥٥	٥٥	٤٩
٤٣	٥٨	٣٥	٦٣	٤٥	٥٥	٤٢	٥٧
٥٢	٥٣	٤٦	٥٢	٤٧	٤٨	٥٥	٤٤
٥٤	٤٥	٦٠	٤٣	٥٦	٤١	٣٦	٦٤

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٦٧	٣٢	٦٥	٣٧	٥٦	٤٣	١٧	٦٤
٦٢	٤٠	٥٥	٥٠	٥٨	٤١	٥٤	٤٤
٤٨	٥٠	٤٦	٥٢	٤١	٥٧	٦١	٤٢
٥٢	٤٦	٣٥	٦٣	٥٢	٤٨	٤٢	٦٠
٤٣	٥٥	٤٢	٥٩	٤٩	٥٣	٦٦	٣٦
٤٨	٥٣	٤٤	٥٠	٣٣	٦٩	٤١	٥٨
٤٣	٥٨	٤٤	٥٠	٣٧	٦٧	٣٣	٦٦
٥٦	٤٤	٣٧	٦٦	٤٧	٥٣	٢٧	٧٠
٤٣	٦١	٥١	٤٦	٦٤	٣٨	٦٩	٣٣
٧٠	٢٩	٥٣	٥٢	٦٦	٣٣	٤٠	٥٨
٧٢	٣٢	٦٢	٣٩	٦٠	٤١	٥٧	٤٤
٣٩	٦٣	٥٥	٣٩	٤٥	٦٠	٥١	٤٦
٥٤	٤٦	٦٧	٣٢	٤١	٦٢	٤٧	٥٠
٥٦	٤٤	٤٦	٥٢	٦٤	٤١	٤٢	٥٧
٤١	٥٥	٥١	٤٦	٥٦	٤٣	٥٧	٤٥
٤٧	٥٧	٥٣	٤٨	٣٩	٦٠	٤٠	٥٧
٥٩	٤١	٦٩	٣٧	٥٤	٤٨	٤٧	٥٣
٤١	٦١	٦٧	٣٢	٤١	٥٥	٣٥	٦٤
٧٤	٢٧	٥١	٤٦	٥٠	٥٣	٦٩	٣٣
٤١	٥٩	٥٥	٣٩	٤٩	٥٣	٥٧	٤١
٤٢	٥٧	٣٧	٦٦	٤٩	٥٠	٤٥	٥٦
٤٨	٤٨	٦٢	٣٩	٥٨	٣٨	٤٥	٥٩
٥٣	٤١	٥١	٤٦	٤٩	٤٨	٢٨	٧٢
٥٤	٤١	٢٥	٥٤	٧٦	٢٦	٢٩	٦٩
٥١	٤٥	٥٣	٤١	٦٢	٣٦	٣٦	٦٧
٨٠	٢٠	٤٦	٥٢	٥٨	٤٣	٤٦	٥٤
٦٥	٣٦	٥٨	٤٦	٤٣	٥٧	٦٤	٣٧

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (اناث)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٨	٥٠	٣٧	٥٠	٣٩	٦٢	٤٢	٥٠
٤٣	٦١	٤٤	٥٠	٥٠	٥٣	٤٠	٦٢
٣٤	٦٢	٦٢	٣٥	٣٥	٦٠	٤٧	٥٥
٤٣	٥٤	٤٢	٥٩	٤٣	٥٥	٣٤	٦٥
٥٢	٤٩	٤٩	٤٨	٤١	٦٠	٥٠	٥٣
٥٣	٤٤	٤٦	٥٢	٤٩	٦٠	٤٢	٥٧
٤٦	٥٥	٤٢	٥٩	٥٠	٥٣	٤٧	٥١
٥٤	٤١	٥٨	٤٦	٤٣	٥٥	٥٢	٤٥
٣٦	٦٢	٤٦	٥٢	٦٨	٣٨	٣٩	٦١
٤٥	٥٥	٦٩	٣٠	٥٦	٥٠	٦٣	٣٨
٤٥	٥٢	٤٦	٥٢	٤٥	٤١	٤٥	٥٦
٤١	٦٢	٥٣	٤٨	٣٩	٦٢	٥٣	٥٠
٤٣	٥٧	٥٣	٥٢	٤٩	٥٧	٤٠	٦٠
٣٩	٦١	٥١	٥٢	٤٥	٥٧	٦٣	٣٨
٤٢	٦١	٥٨	٤٦	٤٧	٥٥	٤٥	٥٤
٣١	٦٨	٥٣	٤٨	٤١	٦٠	٥٠	٥٠
٤٦	٥٠	٥١	٥٠	٥٦	٤١	٥٤	٤٧
٣٧	٦٢	٥١	٤٦	٤٧	٥٣	٥١	٥٣
٤٥	٥٩	٦٥	٣٧	٤٥	٦٠	٥٣	٥٣
٤٦	٥٧	٤٦	٥٢	٤١	٥٠	٥٠	٥٢
٣٩	٦٣	٤٩	٥٩	٥٢	٥٠	٣٩	٥٩
٣٠	٧٠	٤٦	٥٢	٤٣	٦٠	٤٠	٥٧
٤١	٦٢	٤٦	٤٨	٤٩	٥٧	٦٧	٣٢
٣٧	٥٧	٦٧	٣٢	٧٠	٣٣	٤٥	٥٤
٥٤	٤٤	٥٨	٤٦	٦٢	٤٣	٥٩	٤٥
٣٧	٦٥	٤٩	٥٤	٤١	٦٤	٣٤	٦٨
٤٨	٥٣	٥٥	٣٩	٤٣	٥٥	٥٢	٤٩

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٥٢	٤٥	٦٩	٣٠	٤١	٦٠	٤٧	٥٥
٤٢	٥٧	٤٦	٥٢	٤٥	٥٧	٥٨	٤٤
٣٥	٦٦	٥٣	٤٨	٤٧	٥٣	٦٦	٣٦
٤٥	٥٧	٤٩	٥٤	٧٤	٢٤	٦٤	٣٧
٣٧	٥٩	٤٢	٥٩	٦٨	٣٣	٣٦	٦٥
٥٩	٤٤	٤٢	٥٩	٥٤	٤٨	٤٥	٥٩
٤٠	٦٣	٥٣	٤٨	٤٧	٥٥	٤٧	٥٨
٥٠	٣٧	٤٢	٥٩	٤١	٦٠	٤٥	٥٦
٥٠	٤٨	٣٥	٦٣	٤٧	٥٥	٦٤	٣٧
٥٠	٥٢	٤٩	٥٤	٤٥	٦٢	٤١	٥٨
٤١	٥٧	٥٣	٤٨	٥٢	٥٠	٤٨	٥٢
٥٨	٤٨	٤٦	٥٢	٤٥	٥٣	٦٣	٣٩
٧٣	٢٢	٤٢	٦٣	٥٢	٤٨	٥١	٤٦
٣٧	٦٥	٥٥	٣٩	٥٢	٤٨	٤٧	٥١
٤١	٦٢	٣٢	٧٢	٥٤	٥٠	٤٤	٦٠
٥٠	٥٢	٥٣	٤٨	٦٢	٤١	٤١	٥٨
٥٨	٣٩	٤٦	٥٢	٤٥	٥٥	٥٥	٤٥
٤٦	٥٤	٥٣	٤٨	٤٧	٦٠	٥٠	٥١
٦٣	٣٢	٣٥	٦٣	٤٧	٤٨	٤٢	٦٠
٥٦	٤٨	٤٩	٤٣	٢٧	٦٧	٤١	٥٨
٤٠	٥٨	٦٠	٤٣	٣٧	٦٢	٦٠	٤١
٤٠	٥٨	٣٩	٥٧	٥٨	٤٣	٦٣	٣٤
٦٤	٤١	٥٣	٤٨	٥٢	٥٣	٤٧	٦٠
٥٦	٤٦	٤٩	٥٩	٦٨	٣١	٥٠	٥٠
٤٢	٥٥	٤٦	٥٧	٣١	٦٧	٣٣	٦١
٤٨	٥٠	٤٢	٥٩	٥٨	٤٥	٦٠	٤١
٣٥	٦٦	٣٧	٦٦	٤٥	٥٧	٣٤	٦٧

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٥٨	٤٤	٥١	٤٦	٤٧	٥٠	٥٣	٤٦
٥٧	٤٥	٤٦	٥٧	٤١	٦٠	٣٩	٥٩
٤٢	٥٥	٤٢	٥٩	٥٨	٤٨	٦٣	٣٨
٥٤	٤٦	٥٨	٤٦	٤٩	٥٧	٣٦	٦٢
٦٤	٣٦	٤٦	٥٢	٤٥	٥٥	٥٧	٤٢
٦١	٣٥	٢٨	٦٨	٣٣	٦٢	٤١	٦١
٦١	٣٧	٤٤	٥٠	٥٢	٥٠	٣٢	٥٧
٥٣	٤١	٤٩	٤٣	٥٢	٤٣	٣٨	٥٩
٤١	٦١	٥١	٤٦	٤٩	٦٢	٥٥	٤٥
٤٢	٦٢	٣٧	٦٦	٥٤	٥٠	٥١	٤٧
٥٢	٤٦	٤٤	٥٤	٤٩	٥٧	٥٩	٣٨
٥١	٥٤	٤٩	٥٤	٥٠	٥٣	٥٨	٣٧
٧٢	٢٨	٣٧	٦٦	٤٩	٥٣	٥٧	٤٤
٥٩	٤٨	٣٩	٥٧	٦٢	٤١	٤٠	٦٢
٦٩	٣٢	٥٥	٥٤	٦٢	٤٥	٤٢	٥٩
٥١	٤٨	٥٨	٤١	٤١	٦٤	٦٣	٣٦
٤١	٦٢	٤٢	٥٩	٣٧	٦٧	٤٠	٥٨
٤٣	٥٨	٤٦	٥٢	٥٠	٤٥	٤٢	٥٩
٥٢	٤٤	٥١	٤٦	٥٤	٤٨	٥٣	٥٠
٥١	٥٣	٥٨	٤١	٥٨	٥٠	٥٥	٤٧
٤٥	٥٧	٢٨	٦٨	٤١	٦٤	٥٧	٤٥
٥٢	٥٠	٤٢	٥٩	٥٤	٤٥	٤٨	٥٤
٤٨	٥٣	٤٢	٥٠	٤٧	٤١	٦٩	٣١
٦١	٣٦	٦٢	٣٩	٥٠	٤٨	٤٧	٤٩
٥٧	٤٥	٥١	٤٦	٦٠	٣٣	٤٧	٥٣
٤٥	٥٣	٥١	٤٦	٤٣	٦٠	٣٩	٦٦
٧٦	٢٣	٤٢	٥٩	٤٩	٥٣	٥٥	٥٠

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٥٣	٥٠	٥٥	٥٠	٣٥	٦٤	٤٥	٥٣
٥٠	٥٤	٤٢	٥٩	٤٣	٥٥	٥٠	٥٢
٤٢	٦١	٤٢	٥٩	٤٧	٥٥	٤٥	٥٤
٦٤	٣٦	٤٤	٥٠	٣٥	٦٤	٤٥	٥٤
٥٣	٤٥	٥٥	٣٩	٥٢	٤٨	٥١	٤٨
٥٠	٤٨	٣٩	٦٨	٤٧	٥٥	٧٠	٣٣
٣٧	٦١	٦٢	٣٥	٥٢	٤٨	٤٤	٥٨
٥٠	٥٢	٥٣	٤٨	٣٩	٦٠	٤٢	٥٩
٥٤	٤٦	٤٤	٦٦	٤٥	٦٠	٥٥	٤٧
٦٧	٣٢	٣٩	٥٧	٤٧	٥٠	٤٥	٥٩
٤٧	٥٣	٤٤	٦١	٦٢	٣٦	٥٣	٥٠
٥٤	٤٢	٥٨	٤١	٤١	٥٥	٦٣	٣٨
٦١	٤١	٥٥	٥٠	٣١	٦٧	٤٢	٥٩
٥٣	٤٥	٤٦	٥٢	٢٥	٧٢	٤٤	٥٧
٥٠	٤٩	٣٧	٦٦	٦٢	٤١	٦٠	٣٩
٤٢	٥٧	٥١	٤٦	٤٧	٥٥	٣٦	٦٢
٤٨	٥٢	٤٢	٥٠	٤٧	٥٥	٥٥	٤٥
٤٨	٤٨	٤٤	٦١	٤٩	٥٥	٦٤	٣٧
٤٢	٥٧	٤٤	٥٠	٥٢	٤٨	٣٨	٦٢
٥٤	٥٠	٥٣	٤٨	٥٢	٤٨	٣٩	٦٥
٧٣	٢٢	٤٩	٥٩	٤١	٦٠	٣٥	٦٤
٤٢	٥٧	٣٢	٦١	٤٩	٤٥	٤٦	٥٧
٥٧	٤٤	٣٧	٦٦	٥٨	٤٥	٤٢	٥٤
٧٦	٢٢	٦٩	٣٥	٤٥	٥٥	٤٢	٥٨
٥٨	٤١	٥٣	٥٢	٤٩	٥٥	٣٩	٦١
٤٦	٤٤	٣٢	٦١	٣٩	٦٠	٣٦	٤٨
٥٢	٤٩	٥٣	٤٨	٤٧	٥٠	٥٧	٤١

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنتظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٦	٥٤	٤٦	٥٢	٥٠	٥٣	٧١	٣٠
٣٧	٦٦	٥١	٤٦	٦٨	٣١	٦٦	٣٦
٥٣	٤٨	٣٥	٥٧	٣٣	٦٧	٤٠	٥٧
٤٠	٦١	٣٩	٥٧	٥٢	٤٣	٤٥	٥٤
٣٧	٦٥	٣٠	٧٠	٥٢	٤٥	٤٨	٤٣
٦٥	٣٢	٣٠	٧٠	٦٢	٤١	٦٩	٣٣
٤٨	٤٦	٤٢	٥٩	٦٢	٤٣	٥٧	٤٨
٥٣	٤٩	٣٩	٥٧	٤٧	٤٣	٥٢	٥٤
٤٣	٤٩	٣٩	٦٨	٥٨	٤٣	٥٣	٥٠
٤٧	٥٠	٥٣	٤٨	٥٢	٥٠	٥٢	٤٩
٤٨	٥٧	٣٥	٦٣	٦٠	٤١	٤٦	٥٥
٥٣	٤٠	٥٣	٤٨	٥٦	٤٣	٥٢	٥٠
٤٣	٥٢	٤٤	٦١	٤٥	٥٣	٦٣	٣٩
٤١	٥٣	٦٥	٣٧	٥٦	٤٣	٣١	٦٦
٦٣	٣٣	٥٣	٤٨	٥٤	٣٨	٥٠	٥٠
٤٠	٦٣	٣٩	٥٧	٥٢	٤٣	٤٥	٥٧
٣٧	٦٥	٥٣	٤٨	٥٤	٣٨	٧٣	٢٧
٥٤	٤٥	٣٢	٦١	٣١	٦٧	٣١	٦٥
٤٥	٥٣	٤٩	٥٤	٣٧	٦٠	٥٥	٤٧
٣٠	٥٣	٤٢	٥٩	٣١	٦٧	٤٤	٦٢
٥٠	٥٥	٦٩	٣٠	٥٠	٤٣	٦٣	٣٦
٧٠	٢٩	٤٦	٥٢	٦٤	٣٣	٥٩	٤٠
٥٧	٤٢	٤٤	٥٠	٥٤	٤٣	٥٠	٥٠
٥٤	٤٦	٤٢	٥٩	٤٥	٥٣	٤٠	٦٠
٤٧	٤٩	٣٢	٦٦	٥٠	٥٣	٥٧	٤٣
٦٨	٤٠	٥١	٥٢	٤٩	٤٨	٤٧	٥٧
٥٨	٤٤	٥٣	٤٨	٤١	٦٠	٦٩	٣٣

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنتظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٥٩	٤٢	٤٦	٥٢	٤٩	٥٥	٤٥	٥٨
٦٣	٣٧	٦٠	٤٣	٥٤	٤٨	٤١	٦٣
٤٦	٥٧	٤٩	٥٤	٥٢	٤٨	٤٥	٥٤
٥١	٣٩	٣٧	٦٦	٤٥	٥٠	٦٣	٣٨
٦٩	٣٢	٥٨	٤١	٤٣	٥٥	٥٧	٤٨
٧٦	١٩	٣٥	٦٨	٦٦	٣٦	١٧	٨٣
٥٦	٤٨	٤٩	٥٤	٤١	٦٤	٦١	٤٢
٥١	٥٢	٤٩	٥٠	٢٩	٦٤	٣٢	٦٤
٤٦	٤٨	٤٦	٥٢	٦٦	٣٦	٥٥	٤٥
٤٣	٥٤	٥٨	٤١	٤٧	٥٥	٥٣	٤٥
٤٠	٦٣	٤٩	٥٤	٣٩	٦٢	٥٢	٤٧
٥٩	٣٧	٥٨	٤٦	٣٩	٦٢	٥٤	٤٩
٤٣	٦١	٣٧	٦٦	٣٧	٦٤	٥٥	٤٥
٦١	٣٧	٦٠	٤٣	٥٤	٤٨	٥٤	٥١
٣٢	٦٧	٣٩	٥٧	٥٨	٤٣	٤٠	٥٩
٥٤	٤٨	٤٦	٥٢	٦٠	٥٠	٥٨	٣٩
٦٢	٣٦	٥٨	٤١	٤٧	٥٣	٦٥	٣٦
٥٠	٤٥	٦٩	٣٠	٦٦	٣٦	٦٠	٣٩
٦٢	٤٤	٥٥	٣٩	٥٠	٤٥	٦٩	٣٣
٤٠	٥٨	٥٣	٤٨	٤١	٦٠	٤٨	٥٦
٥٢	٤٨	٥٣	٥٢	٣٧	٦٠	٦٩	٣٣
٦٢	٤٠	٥٣	٤٨	٤٥	٥٣	٣٩	٦٦
٥٧	٤٢	٥٨	٤٦	٦٠	٣٣	٤٤	٥٩
٧٩	٢٦	٢٣	٧٤	٤٧	٥٥	٥٧	٤٥
٥٢	٣٧	٥٨	٤١	٤٩	٥٠	٤٨	٥٠
٥١	٥٤	٣٧	٦٦	٦٦	٤٥	٥٢	٤٨
٦٣	٣٧	٤٤	٦١	٥٤	٤١	٣٥	٧٠

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤٦	٥٧	٦٥	٣٧	٤٧	٤٨	٥٨	٤٠
٣٧	٦٥	٣٧	٤٣	٤٧	٥٠	٥٠	٤٧
٤١	٦٢	٤٦	٥٢	٥٠	٥٠	٦٦	٣٦
٥٣	٤٩	٣٢	٧٢	٤٧	٤٨	٤٥	٥٨
٣٧	٦٥	٤٩	٥٤	٥٤	٥٣	٥٣	٤٦
٣٦	٦٥	٤٢	٥٩	٥٠	٥٣	٥٨	٣٨
٥١	٤٩	٥١	٤٦	٥٢	٤٨	٥٨	٤٣
٤٥	٤٩	٣٧	٦٦	٣٥	٦٤	٤٠	٦٢
٤٧	٥٣	٥١	٤٦	٤٧	٥٠	٤٨	٥٤
٥٣	٥٠	٣٠	٧٠	٣٧	٦٠	٦٥	٣٩
٤٧	٦٨	٣٧	٦٦	٥٠	٥٥	٤٢	٥٧
٥٨	٣٢	٣٩	٥٧	٦٠	٣٦	٤٥	٥٢
٧٢	٣٥	٥٥	٤٦	٥٨	٥٥	٥١	٥١
٤١	٥٣	٦٠	٤٨	٤٧	٥٣	٤٧	٥١
٥٣	٤٤	٥١	٥٧	٣٧	٥٢	٣٩	٥٧
٥٨	٤٠	٥١	٥٠	٣٩	٥٧	٥١	٥٢
٣٥	٦٥	٦٥	٣٧	٥٨	٤٣	٥١	٥٠
٤٥	٥٣	٤٢	٥٩	٥٨	٤٣	٥٢	٤٥
٥٠	٤٢	٥٥	٣٩	٣٧	٦٢	٣٩	٦٢
٤٠	٦٣	٣٠	٧٠	٤٥	٤٥	٤٨	٥٣
٧٤	٢٤	٤٦	٥٧	٣٩	٦٤	٣٩	٥٩
٥٩	٤١	٥٣	٥٢	٦٠	٣٦	٤٨	٥٢
٥٤	٤٤	٥٨	٤١	٥٤	٥٠	٦٥	٣٦
٤٨	٤٩	٥١	٤٦	٤٧	٥٥	٦١	٣٤
٥٦	٤٦	٥٨	٤١	٤٧	٥٥	٤٥	٥٦
٥٣	٤٥	٦٩	٣٠	٦٠	٤٥	٦١	٤٢
٥٨	٣٧	٧٤	٢٨	٤٩	٥٠	٥٣	٤٧

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٥١	٤٩	٥١	٥٧	٧٦	٣٦	٤٨	٥٤
٦٣	٣٩	٦٧	٣٢	٤٧	٤٨	٥٢	٤٧
٤٣	٥٧	٣٠	٧٠	٥٠	٤٣	٤٨	٥٢
٤٨	٥٧	٤٢	٥٩	٤٣	٥٥	٤٨	٥٤
٣٤	٧٠	٣٧	٦٦	٤٣	٥٧	٤١	٥٦
٤٣	٥٨	٣٧	٦٦	٤٩	٦٢	٣٥	٦٣
٥١	٥٠	٤٦	٥٢	٤٥	٥٣	٦٣	٣٨
٤٠	٦٣	٤٩	٤٨	٥٤	٤٨	٤٠	٦٠
٤٢	٥٩	٥٣	٤٨	٤٧	٤٣	٥٥	٤٥
٥٧	٤٢	٥١	٤٦	٥٤	٤٥	٤١	٤٤
٤٣	٥٠	٧٤	٢٨	٧٤	٢٩	٥٨	٥٤
٦٣	٤١	٥٨	٤١	٦٨	٢٦	٦٣	٣٨
٥٦	٤٤	٣٥	٦٨	٦٤	٣٣	٢٧	٧٧
٤٧	٥٢	٤٩	٥٤	٥٨	٤١	٤٠	٦٠
٥٦	٤٢	٦٢	٣٥	٧٤	٣١	٦٣	٣٨
٥٧	٤١	٣٧	٦٦	٥٦	٣٨	٥٣	٤٦
٤٣	٥٩	٥٨	٤١	٦٠	٤٥	٦٤	٣٦
٤٧	٤٠	٥٣	٤٨	٥٤	٥٠	٧٢	٣٠
٦٢	٤٠	٦٥	٥٩	٤٣	٥٠	٣٨	٦٥
٤٧	٥٢	٥٨	٤١	٣٧	٦٢	٥٢	٤٧
٥٢	٤٨	٦٩	٣٥	٥٨	٤٣	٤٦	٤٦
٥٢	٤٦	٤٢	٥٩	٣٣	٦٤	٥١	٤٦
٥٤	٤٤	٤٤	٥٠	٤٣	٥٥	٦٦	٣٦
٤٨	٥٣	٣٩	٦٨	٤٩	٥٠	٦١	٣٧
٦٨	٢٩	٥٣	٥٢	٦٠	٣٨	٤٦	٥٥
٦٤	٣١	٤٢	٥٩	٤٧	٥٥	٥٣	٤٣
٦٤	٣٧	٤٤	٦١	٤١	٥٥	٥١	٥٤

جدول الدرجات التائية لأفراد العينة (ذكور)

المرن	المنظم	العاطفي	المفكر	الخيالي	العملي	الانطوائي	الانبساطي
٤١	٦٢	٦٩	٣٠	٤٩	٥٧	٥٧	٤٣
٦٤	٣٦	٤٤	٥٤	٦٨	٢٦	٣٨	٦٠
٤٦	٥٧	٣٥	٦٣	٤٥	٤١	٣٦	٥٩
٥١	٤٢	٤٦	٥٧	٦٢	٣٨	٤١	٥٥
٦٨	٣٣	٣٥	٦٣	٣٩	٦٠	٣٦	٦٤
٦١	٣٦	٤٩	٥٤	٥٤	٥٠	٢٨	٤٥
٤٢	٥٥	٥٣	٤٨	٦٢	٤١	٥٠	٥٠
٥٦	٤٤	٥١	٥٠	٥٦	٥٣	٣٥	٦٥
٥٤	٤٥	٥٨	٤١	٤٥	٥٧	٤٠	٥٥
٧٠	٢٨	٣٠	٧٠	٤٣	٥٣	٣١	٧٣
٦١	٣٦	٥٥	٥٠	٣٩	٥٣	٥٢	٥٠
٥٠	٥٠	٢٥	٧٧	٣٥	٦٤	٣٦	٦٥
٤٨	٥٧	٤٦	٥٢	٣٧	٦٢	٥٢	٤٩
٤٦	٥٢	٤٢	٥٩	٤٥	٥٧	٦٣	٣٩
٤٦	٥٥	٦٢	٣٥	٥٠	٤٨	٥٥	٤٣
٥٠	٥٠	٦٥	٤٣	٥٦	٤٥	٥٩	٤٣
٤٥	٥٧	٦٩	٣٥	٦٦	٣٣	٦٥	٣٥
٣٩	٦١	٥٨	٤٦	٣٧	٥٥	٤٨	٥١
٤٥	٥٧	٥٣	٤٨	٣٣	٦٢	٣٢	٧٣
٥٤	٤٩	٥٨	٤١	٣٧	٦٧	٤٧	٥٤
٥١	٤٩	٣٢	٧٢	٤٩	٥٥	٥٨	٤٤
٤٠	٥٩	٤٤	٦١	٤٥	٥٠	٥٣	٥١
٥٤	٤٢	٤٩	٥٤	٣٧	٦٢	٤٨	٥٢
٦٢	٤١	٤٩	٥٩	٤٧	٥٣	٦٠	٣٩
٦٣	٣٦	٥٣	٥٢	٥٨	٥٠	٤١	٥٦
٥٦	٤١	٤٤	٦١	٧٧	٢٢	٤٢	٥٩
٤١	٥٩	٦٠	٣٧	٥٢	٤٨	٤٤	٦٢

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات

- ملخص النتائج .
- التوصيات .
- دراسات مقترحه .



ملخص النتائج

لقد خلصت الدراسة الحالية الى النتائج التالية:

١ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في النمط المفكر لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط المرن لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.

٣ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط المنظم لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ما عدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فلم يظهر بينهما أي فروق ذات دلالة احصائية.

٤ ـ هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط العاطفي لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات القسم العلمي وكذلك المقارنة بين طلاب القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي فلم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية.

٥ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ وبين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانطواء و لم تظهر كذلك هذه الفروق في المقارنات التفصيلية ماعدا المقارنة بين طلاب القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي فقد اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ في نمط الانطواء لصالح الطلاب.

٦ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة <٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانبساط في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.

٧ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط الخيالي.

و لم تظهر هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فقد تبين أن هناك فروقاً ذات

دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ في النمط الخيالي لصالح الطالبات.

٨ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط العملي.

وباجراء المقارنات التفصيلية لم يظهر أي فروق بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي حيث اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ في النمط العملي لصالح الطلاب.

وتوصلت الدراسة الحالية كذلك إلى:

أن ٦٠٪ من الطالبات و٤٢٪ من الطلاب يفضلون النمط العاطفي.

و٤٠٪ من الطالبات و٥٨٪ من الطلاب يفضلون النمط المفكر.

* كما أن ٥٢٪ من الطالبات و٥٥٪ من الطلاب يفضلون النمط العملي.

وأن ٤٨٪ من الطالبات و٤٥٪ من الطلاب يفضلون النمط الخيالي.

كما أن ٥٤ من الطالبات و٤٩٪ من الطلاب يفضلون النمط الانطوائي.

وأن ٤٦٪ من الطالبات و٥١٪ من الطلاب يفضلون النمط الانبساطي.

كما أن ٣٧٪ من الطالبات و٥٦٪ من الطلاب يفضلون النمط المرن.

وأن ٦٣٪ من الطالبات و٤٤٪ من الطلاب يفضلون النمط المنظم.

أولاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ توفير أساليب تعلمية جيدة بحيث تتوفر جميع أساليب التعلم المتنوعة والتي تثير النواحي الإبداعية والفكرية والتنظيمية والعاطفية وتزرع في طلاب المدارس حب العمل والتفكير في الإنجاز والدقة في التطبيق كما أن تنوع المعارف بين تطبيقية ونظرية مفيدة للمتعلم لاكتساب أنماط تحقق له التوافق الشخصي وتسعى لاكتساب مهارات وخبرات تنعكس على شخصية الفرد.

٢ ـ الاهتمام بالمناشط المدرسية وتنويعها والاهتمام بطرائق التنفيذ بحيث يشارك كل تلميذ فيما يرغب المشاركة فيه وترك الحرية له بالعمل بنفسه وبمشاركة زملائه

وتوفير الوسائل المعينة على أن يقتصر دور المعلم في العملية في الاشراف والتوجيه دون املاء أساليب محددة في تنفيذ هذه المناشط حتى تنمي لدى هؤلاء النشء أساليب وأنماط تعلمية تعودهم على مواجهة الحياة ومتطلباتها وتزرع فيهم الثقة والاعتماد على النفس.

٣ ـ تزويد المدارس بصورة من هذا المقياس وطرق تطبيقه وتصحيحه للاستفادة منه في التطوير نحو الأفضل.

٤ ـ الاهتمام بالأساليب التعلمية من قبل المعلمين وترك المشاركة للمتعلمين في اكتشاف المفردات وإجراء التجارب المخبرية بحيث كل طالب وطالبة يعمل بنفسه تحت الإشراف والتوجيه من قبل المعلم أو المعلمة لاكتساب خبرات حسية يتعود من خلالها على العملية والانتاج والتنظيم كما يكتسب خبرات لمواجهة الصعاب من المشكلات مهما كان نوعها بالتفكير والتروي والبحث عن الحلول المناسبة.

٥ ـ الاستفادة من الاذاعة المدرسية واستغلالها في الصباح وفي أوقات الفسحة لابراز مواهب الطلاب وافساح المجال أمامهم للتحدث عن خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم بحرية حتى يكتسبوا الجرأة في المواجهة والتحدث أمام الأخرين دون خوف أو وجل.

٦ ـ مراعاة الفروق في الأنماط الفكرية عند تصميم الاختبارات وتحديد الواجبات بما يوفر درجة التوافق بين نوع النمط الفكري للطالب ونوعية الاختبارات.

ولهذا يرى الباحث أن تشمل الاختبارات الاختيارات من متعدد والأسئلة المفتوحة واختبارات الصح والخطأ والاختبارات الشفوية والتحريرية. والاختبارات الجماعية والفردية.

٧ ـ توفير بيئة تعلمية تلائم الأنماط التعلمية المختلفة وذلك عن طريق التقدم في أساليب التدريس والتعلم والتي يجب الا تقتصر على الأسلوب التقليدي وأسلوب المحاضرة وأنما تشمل التعليم بالترفيه والتعليم بالأنشطة والمشروعات وغير ذلك. مما ينمي أنماط إيجابية لدى الطالب.

٨ ـ تبني استراتيجية تربوية تسمح بنمو أساليب التعلم لدى كل متعلم لأن توفر الأساليب التعلمية لدى المتعلم يهيئ له فرصة التعلم في مختلف الظروف والبيئات.

ثانياً: الدراسات المقترحة

بعد إجراء الدراسة ومناقشة النتائج وفي ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة وفي ضوء الدراسة السابقة من قبل البريفسور Thomas Oakland يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ إجراء هذه الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

٢ ـ إجراء هذه الدراسة على طلاب وطالبات التعليم الإبتدائي الصفوف العليا.

٣ ـ إجراء دراسة حول العلاقة بين التوافق وأساليب التعلم لأنماط الشخصيه.


قائمة
المصادر
والمراجع

قائمة المراجع

١ ـ القرآن الكريم.

٢ ـ السنة النبوية.

٣ ـ أبو حطب، فؤاد، ١٩٩٢م، ط١٠، **علم النفس التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤ ـ أبو علام، رجاء محمود، ١٩٨٩م، ط٢، **الفروق الفردية وتطبيقاتها**، الكويت، دار القلم.

٥ ـ أبو لبده، سبع محمد، ١٩٩٦م، ط٤، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، عمان، جمعية عمال المطابع الوطنية.

٦ ـ أرناؤوط، محمد السيد، ط١، **الإنسان وتلوث البيئة**، الدار المصرية اللبنانية.

٧ ـ أغا، كاظم ولي، ١٩٨١م، ط١، **علم النفس الفسيولوجي**، دار الآفاق الجديدة، بيروت.

٨ ـ انجلر، باربرا، ترجمة د. فهد وليم، ١٤١١هـ، **مدخل إلى نظريات الشخصية**، الطائف، دار الحارثي للطباعة والنشر.

٩ـ بوران، علياء، ١٩٩٤م، ط١، **علم البيئة**، دار الشروق، عمان، الاردن.

١٠ـ بن مانع، سعيد علي، ١٤١٢هـ، **المسايرة والمغايرة**، جامعة أم القرى.

١١ ـ تيبو دوكاترين انتوني وغاري، ترجمة د.المرزوق السنوسي، وآخر، ١٩٩١م، **تركيب جسم الانسان ووظائفه**، منشورات جامعة الفاتح.

١٢ـ جبرين، عمر محمد، ١٩٧٥م، **علم النفس الفسيولوجي**، الاردن، الجامعة.

١٣ـ حقي، ألفت محمد، ١٩٩٣م، **الاضطراب النفسي**، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.

١٤ـ حمزه، مختار، ١٩٨٢م، ط٣، **مبادئ علم النفس**، جده، دار البيان العربي.

١٥- خياط، محمد جميل بن علي، ١٩٩٦م، **المبادئ والقيم في التربية الاسلامية**، جامعة أم القرى.

١٦ - دافيدوف، لندال، ١٩٩٢م، ط٣، **مدخل علم النفس**، القاهرة الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١٧- راشد، علي، ١٩٩٣م، ط١، **مفاهيم ومبادئ تربوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٨- زهران، حامد عبد السلام، ١٩٧٨م، ط٢، **الصحة النفسية**، مكتبة التربية جامعة عين شمس.

١٩- زهران، حامد، ١٩٨٤م، ط٥، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، عالم الكتب.

٢٠- زيدان، محمد مصطفى وآخر، ١٩٨٢م، ط١، **الطفل المراهق**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢١- زيدان، محمد مصطفى، ١٩٩٤م، ط٤، **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية**، جدة، دار الشروق.

٢٢- الشرقاوي، أنور محمد، ١٩٨٨م، ط٨، **التعلم نظريات وتطبيق**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣- الشرقاوي، مصطفى خليل، ١٩٨٣م، **علم الصحة النفسية**، بيروت، دار النهضة العربية.

٢٤- شعلان، شبل، بدون، **علم وظائف أعضاء الحيوان والتغذية**، الطائف، مركز الخدمات الطلابية.

٢٥- شكور، جليل وديع، ١٩٩٥م، ط١، **علم النفس التربوي**، بيروت، عالم الكتب.

٢٦- صباح، قاسم شهاب، ١٤١٥هـ، **علم النفس النبوي**، سوريا، مؤسسة الرسالة.

٢٧- الصعيدي، عبد الحكيم عبد اللطيف، ١٩٩٤م، ط١، **البيئة في الفكر الإنساني**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٨ـ عبدا لله، علي عطية وآخرون، ١٤٠٧هـ، **ندوة البيئة وحمايتها من التلوث في أقطار الخليج العربي**، الكويت.

٢٩ـ عبدالرحيم، طلعت حسن، ١٤٠٣هـ، ط٢، **الأسس النفسية للنمو الانساني**، دبي، دار القلم.

٣٠ـ عبد الخالق، أحمد محمد، ١٩٨٣م، ط٢، **الابعاد الاساسية للشخصية**، بيروت، الدار الجامعية.

٣١ـ عبد الخالق، أحمد، ١٩٨٣م، **علم النفس المهني**، بيروت، الدار الجامعية.

٣٢ـ عبد الخالق، أحمد محمد، ١٩٩٣، ط٣، **أسس علم النفس**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٣٣ـ عبد السلام، فاروق وآخرون، ١٩٩١م، **مدخل للقياس التربوي والنفسي**، بيروت، دار البشائر الاسلامية.

٣٤ـ عبد العزيز، مصطفى، ١٩٧٨م، **الانسان والبيئة**، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.

٣٥ـ عبيدان، ذوقان، وآخرون، **البحث العلمي**، الأردن، دار مجد لاوي.

٣٦ـ العساف، صالح بن حمد، ١٤١٦هـ، ط١، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض، مكتبة العبيكان.

٣٧ـ عدس، عبدالرحمن، ١٩٩٥م، ط٦، **مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس – الاحصاء الوصفي**، عمان، دار الفكر.

٣٨ـ عسكر، علي، ١٩٨٣م، **علم النفس البيئي**، الكويت، دار البحوث العلمية.

٣٩ـ عكاشة، أحمد، ١٩٨٣م، الطبعة السادسة، **علم النفس الفسيولوجي**، دار المعارف.

٤٠ـ علوان، عبد الله ناصح، ١٤٠٥هـ، **تربية الأولاد في الإسلام**، دار السلام، للطباعة والنشر والتوزيع.

٤١ـ عمر ماهر محمود، ١٩٩٢م، ط٢، **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، الاسكندرية، درا المعرفة الجامعية.

٤٢- عوض، عباس محمد، ١٩٨٤م، ط١، **الموجز في الصحة النفسية**، الاسكندر، دار المعرفة الجامعية.

٤٣- عيسوي، عبدالرحمن، ١٩٨٤م، **علم النفس بين النظرية والتطبيق**، بـيروت، دار النهضة العربية.

٤٤- الغامدي، عبدا لله صالح وآخرون، ١٩٩٤م، **علم الوراثة**، الرياض، دار المريخ.

٤٥- فروت، د. غابر بيل، ترجمة د.فيصل العبد ا لله، بـدون، **دراسـة في علـم النفـس الحديث**، بيروت، دار الشرق العربي.

٤٦- فهمي، مصطفى، ١٩٧٠م، **الإنسان والصحة النفسية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٧- كامل عبد الوهاب محمـد، ١٩٩١م، ط١، **علـم النفس الفسـيولوجي**، جامعـة طنطا، كلية التربية.

٤٨- الكيلاني، ماجد غرسان، ١٤١٦هـ، ط١، **مقومات الشـخصية المسلمة**، مكـة المكرمة، مكتبة الاستقامة.

٤٩- محمـد، محمد محمـود، ١٤٠٥هـ، ط١، **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، جـدة، دار الشروق.

٥٠- محمد، نادية عبدالعظيم، ١٩٩١م، **الاحتياجات الفردية للتلاميذ واتقان التعلـم**، الرياض، دار المريخ.

٥١- محمود، ابراهيم وجيه، ١٩٩٤م، **علم النفس والشباب**، طرابلس، دار مكتبة الفكر.

٥٢- مرسي، سيد عبد الحميد، ١٩٨٧م، ط٢، **الارشاد النفسـي والتوجيـه الـتربوي والمهني**، الناشر مكتبة وهبه.

٥٣- المريصفي، محمد علي محمد، ١٩٨٨م، ط١، **مقدمة في أصول التربية**، جده، دار المجتمع للنشر والتوزيع.

٥٤ـ منسي، محمـود عبدالحليم، ١٩٨٢م، **قـراءات في علـم النفـس**، الاسـكندرية، المكتب الجامعي.

٥٥- منسي، محمود عبدالحليم، ١٩٩١م، ط١، **علم النفس التربوي للمعلمين**، الاسكندرية، دار المعرفة.

٥٦- منصور، طلعت وآخرون، ١٩٧٨م، **أسس علم النفس العام**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٧- ناصر، إبراهيم، ١٩٨٨م، **أسس التربية**، الجامعة الأردنية.

٥٨- النحلاوي، عبدالرحمن، ١٤٠٧هـ، **أصول التربية الاسلامية**، دمشق، دار الفكر.

٥٩- النغيمشي، عبد العزيز محمد، ١٤١٥هـ، ط١، **علم النفس الدعوي**، الرياض، دار المسلم للنشر والتوزيع.

٦٠- الهابط، محمد السيد، ١٩٨٩م، ط١، **حول صحتك النفسية**، الاسكندر، المكتب الجامعي الحديث.

٦١- الهاشمي، عبد الحميد محمد، ١٤٠٩هـ، ط٢، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، جده، دار الشروق.

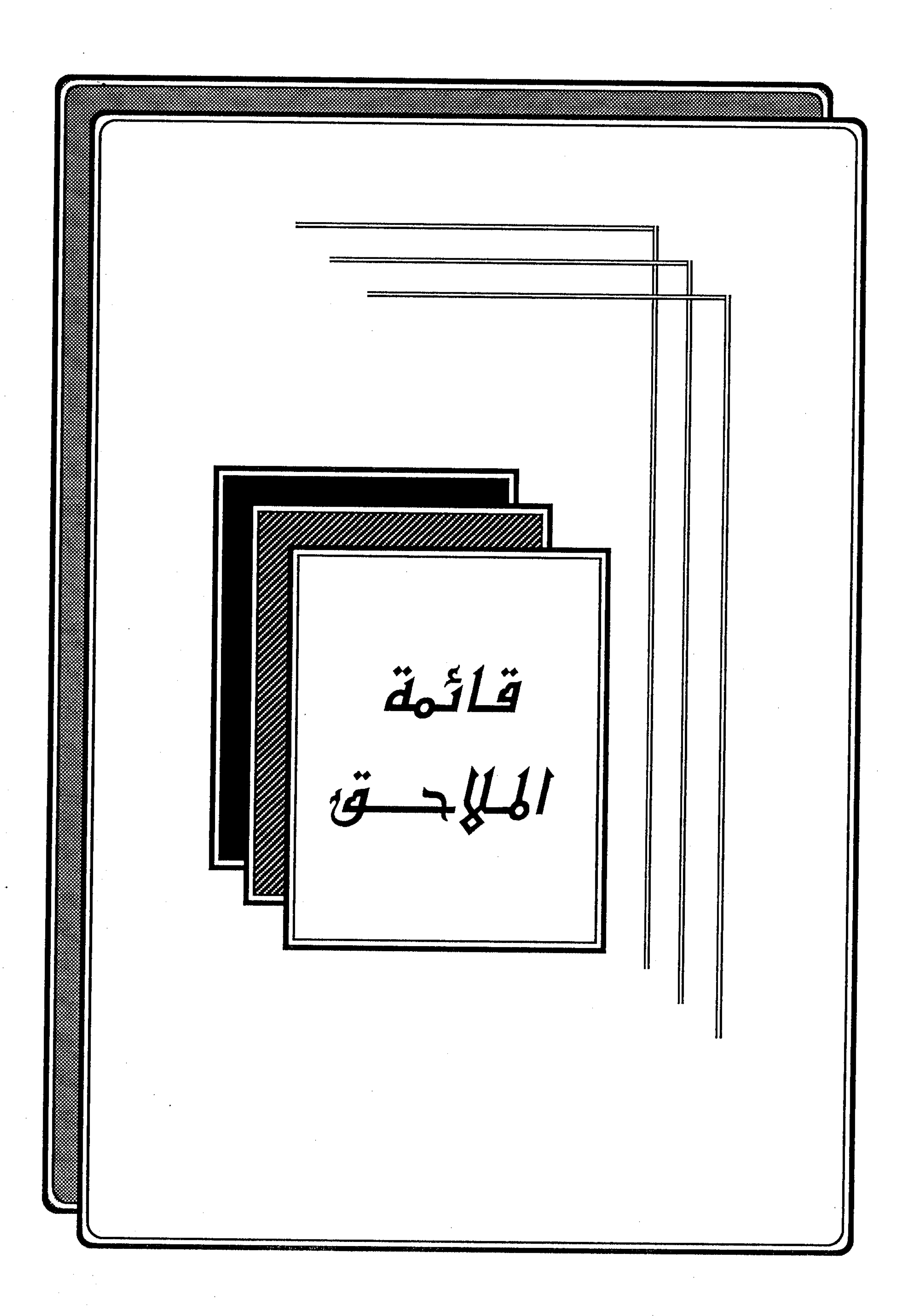
٦٢- هنا، محمد سامي، ١٩٧٨م، **الشخصية السوية والمرضية**، القاهرة، دار الثقافة.

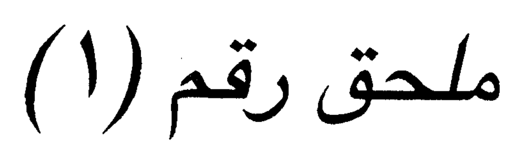
٦٣- وافي، علي عبدالواحد، ١٩٨٣م، الطبعة الثالثة، **علم الوراثة والبيئة**، عكاظ.

المراجع الأجنبية:

1 - Oklond, Glutting, J.J., Horton, C-B, Thomas, Student Styles, Questionnaire. The Psychological coraration, Harconrt Bracel Company, San Antonio, 1996.

2 - A. Baum, J. E. Singer, S. Valins, Hillsdale, New Jersey. Advances In Environmental Psychology, 1978.


قائمة
الملاحق



مقياس أساليب الطالب التعلمية

مقياس أساليب الطالب التعلمية

كراسة الأسئلة

تأليف

كـوني هــرتــون

تومــاس أوكــلاند

ترجمة

الدكتور/ جمال بن أسعد قــزاز قسم علــم النفس

تعليمات الاختبار:

- أمامك مجموعة من الأسئلة، والهدف منها معرفة طريقة استجابتك في مواقف الحياة المختلفة سواءأنت في المدرسة أو المنزل أو مع الرفاق والزملاء أو بمفردك.
- إن معرفة استجابتك تساعدنا أكثر على تقديم مايمكن تقديمه لتطوير الأداء نحو الأفضل.
- أقرأ كل سؤال بتمعن واطمس بالقلم الرصاص في ورقة الإجابة المرفقة الدائرة التي تصف ما ترغب عمله بوضوح.
- قد يبدو لك أن كلا الاختيارين ملائماً إلا أن عليك أن تختار ما تفضله فعلاً وأكثر من الآخر.
- لا تتردد وأجب عن جميع الأسئلة بصدق وأمانة وإذا وجدت كلمة لاتستطيع قراءتها أو فهمها اطلب المساعدة من الملاحظ ليوضح لك ما تريد فهمه.
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس ولكن توجد إجابة يستجيب لها الفرد أكثر من الأخرى فأجب أنت كما ترى لا كما يرى الآخرون. ولك الشكر.

أمثلة للتدريب:

في وقت الفراغ غالباً:

أ ـ أستمتع بالقراءة الحرة. ب ـ أمارس أي نوع من أنواع الرياضة.

- وللإجابة على هذا السؤال قد تختار (أ) وقد تختار (ب) وكلاهما مقبولان ولكن أيهما تفضل أكثر.
- والآن ابدأ بقراءة الاسئلة واختر ما تفضله بدقه.

م	العبـــــــــارة	م	العبـــــــــارة
١	عندما أكون في مجموعة كبيرة من الناس غالباً ما: أ ـ أتحدث ب ـ أنصت	١٢	عندما يخيب الناس ظني فإنني: أ ـ أنسى ذلك بسرعة. ب ـ أقضي فترة من الزمن قبل التغلب على مشاعر الألم.
٢	عندما أنوي أن أذهب بعيداً عن المنزل لعدة أيام: أ ـ اضع أغراضي في حقيبتي قبل مغادرتي المنزل مباشرةً. ب ـ أكتب قوائم بما أريد أن آخذه.	١٣	أحب أن يكون لدي: أ ـ أصدقاء مخلصين قلائل. ب ـ أصدقاء كثيرين.
٣	أؤدي أعمالي الروتينية في المنزل: أ ـ بالطريقة التى يتبعها غالبية الناس. ب ـ بطريقتي الخاصة.	١٤	عندما أعمل، فأنا غالباً ما أحب: أ ـ أن أقوم بعمل جيد. ب ـ أن أرضي الآخرين.
٤	بعد المدرسة أحب أن أعمل شيئاً ما: أ ـ بمفردي. ب ـ مع الأصدقاء.	١٥	أحب المواد المدرسية التي: أ ـ تكسبني مهارات مفيدة. ب ـ تثير خيالي.
٥	عندما أقوم بعملي المدرسي، عادةً ما: أ ـ ابدأ به قبل موعد تسليمه مباشرةً. ب ـ أقوم بإنجازه قبل موعده بفترة طويلة.	١٦	على الدوام تقريباً: أ ـ اخفي مشاعري عن الآخرين. ب ـ اظهر مشاعري للآخرين.
٦	في المدرسة أحب أن أتعلم: أ ـ أفكاراً تجعلني أفكر بطرق جديدة. ب ـ حقائق تساعدني على معرفة أشياء كثيرة.	١٧	أحب مقعدي الدراسي أن يكون: أ ـ نظيفاً ومرتباً. ب ـ على أي طريقة قديمة كانت.
٧	أفكر أحسن عندما: أ ـ أتكلم بصوت عال. ب ـ احتفظ بأفكاري لنفسي.	١٨	عندما يصل الفيلم إلى الجزء المحزن منه: أ ـ أشعر بالحزن. ب ـ حقيقة لا أتضايق البتة.
٨	أحب أن أؤدي: أ ـ مهمة واحدة في زمن واحد. ب ـ مهام عديدة في الوقت نفسه.	١٩	إذا أحتجت للتفكير في موضوع مهم فإني: أ ـ أحاول أن أجد صديقاً يمكنني الحديث إليه. ب ـ أخرج للمشي وحدي.
٩	استمتع بالإستماع للآخرين (وهم يسردون قصصاً): أ ـ خيالية. ب ـ حقيقية.	٢٠	عندما يكلفني والداي أو أساتذتي بأعمال كثيرة: أ ـ أبدأ بالأشياء التي أحبها ولا أخطط لعملها بالترتيب. ب ـ أكتبها في قائمة وذلك لإنجازها بالترتيب.
١٠	في المدرسة أفضل: أ ـ مقعداً دراسياً يتسم بالهدوء. ب ـ العمل في مجموعات نشطة.	٢١	أحب برامج التلفزيون التي: أ ـ تعلمني أن أفكر بطرق مختلفة. ب ـ تعلمني حقائق أكثر.
١١	آرائي: أ ـ تقريباً نفس آراء الآخرين. ب ـ كثيراً ما تختلف عن آراء الآخرين.	٢٢	عندما أجلس بقرب أشخاص لا أعرفهم، أحب: أ ـ ألتزم الصمت الا إذا بادروني بالحديث. ب ـ أتحدث إليهم أولاً.

م	العبـــــــــــارة		م	العبـــــــــــارة
٢٣	مسابقات التهجئة والمسائل الرياضية: أ ـ ممتعة وتجعل الطلاب يرغبون في التعلم. ب ـ قاسية لان الخاسر يشعر بخيبة.		٣٥	أريد عملي أن: أ ـ يتم بطريقة صحيحة. ب ـ أن يكسب رضا الآخرين.
٢٤	معظم الناس عادة ما يقولون أنني: أ ـ شجاع. ب ـ خجول.		٣٦	أحب أنواع الرياضة التي: أ ـ يمكن أن أمارسها بمفردي مثل (ركوب الدراجة والسباحة). ب ـ يمكن أن أمارسها مع فريق مثل (كرة السلة والطائرة).
٢٥	أحب أن أكتب عن ما: أ ـ حدث بالفعل. ب ـ تخيلت حدوثه.		٣٧	عندما أرى شخصاً متضايقاً: أ ـ أشعر بالضيق أيضاً. ب ـ أعتقد دوماً بأنه سوف يتغلب على ضيقه.
٢٦	أنا غالباً: أ ـ أصارح الناس بحقيقة مشاعري. ب ـ احتفظ بسر مشاعري.		٣٨	عندما يكون لدي عمل لابد من إنجازه فإنني أقوم بإنجازه: أ ـ بعد أن ألعب. ب ـ قبل أن ألعب.
٢٧	إنه من المهم جداً: أ ـ أن أحب ما أقوم به من عمل. ب ـ أن أنهي ما بدأت عمله.		٣٩	عندما أخطط لعمل حفلة فأنني أرغب في دعوة: أ ـ قلة من الأصدقاء الطيبين. ب ـ أصدقاء كثر.
٢٨	عندما يقول لي الناس قولاً دنياً حتى ولو بغرض المزاح فإنهم بذلك: أ ـ يؤذون مشاعري. ب ـ لا يزعجونني كثيراً.		٤٠	عندما أقوم بصرف نقودي على شيء ما فإنني: أ ـ أفكر في ذلك فترة طويلة. ب ـ أنفذ قراري بسرعة.
٢٩	أفضل المدرسين الذين: أ ـ يعلمونني التفكير بطرق جديدة. ب ـ يعطونني معلومات كثيرة.		٤١	بالنسبة لي استخدامي لمخيلتي اعتبره: أ ـ ممل. ب ـ ممتع.
٣٠	عندما أرى طلاب جدد في فصلي: أ ـ أقدم نفسي لهم. ب ـ أتأنى قليلا وأراقبهم لفترة.		٤٢	في المدرسة أحب أن أعمل: أ ـ في مجموعة. ب ـ بمفردي.
٣١	اعمل واجبي: أ ـ بالطريقة التي يعمل بها معظم الطلاب. ب ـ بطريقتي الخاصة.		٤٣	إذا كانت لدي المقدرة فأنني أفضل أن أساعد في: أ ـ تصميم منزل. ب ـ بناء منزل.
٣٢	بعد الإنتهاء من اللعب: أ ـ أترك الألعاب كما هي. ب ـ اعيدها إلى مكانها المخصص.		٤٤	عندما يمضي أصدقائي ليلة في منزلي: أ ـ أرى فقط ما يحدث عندما نكون سويا. ب ـ اخطط لما سنفعله سوياً.
٣٣	عندما يحدث لي شيء سار. أ ـ أشعر بالسعادة ولكني احتفظ بهدوئي. ب ـ أشعر بالحماس الشديد واظهر ذلك للآخرين.		٤٥	اتطلع إلى الأشخاص الذين في الغالب: أ ـ عندهم أفكار مختلفة. ب ـ عندهم أفكار يمكن تحقيقها.
٣٤	أفضل القصص التي: أ ـ يكثر فيها التفصيل. ب ـ تطلق العنان لخيالي.		٤٦	أنا دائماً. أ ـ احتفظ بأفكاري الحقيقية لنفسي. ب ـ أخبر الناس بما أفكر فيه حقيقة.

م	العبـــــــــــــارة		م	العبـــــــــــــارة
٤٧	عندما أقوم بممارسة شيء ما مثل لعب كرة القدم أو الطباعة بالكمبيوتر فانني: أ ـ أراقب الوقت بدقة للتأكد من أن عندي وقت كافٍ للتدريب. ب ـ لا أكترث بالوقت واستمتع بما أمارسه.		٥٩	إذا تورطت في مشكلة مع والداي: أ ـ أحاول تطييب خاطرهم بالكلام لأنجو بفعلتي. ب ـ أبقى صامتاً.
٤٨	أحب أن أكون مع الناس الذين لديهم: أ ـ أفكار عملية. ب ـ أفكار غير عادية.		٦٠	أعمل واجبي: أ ـ في آخر لحظة. ب ـ في أقرب وقت ممكن.
٤٩	اتعرف على أصدقاء جدد. أ ـ بدرجة أسرع من الآخرين. ب ـ بدرجة أبطأ من الآخرين.		٦١	إذا ما أخلف شخص وعده: أ ـ أشعر بالألم لفترة طويلة. ب ـ أنسى ذلك بسرعة.
٥٠	أقوم باتخاذ قراراتي بناءً: أ ـ على ما يجول في رأسي. ب ـ على ما يجول في خاطري.		٦٢	عندما أصل البيت من المدرسة: أ ـ أريد أن أتحدث مع شخص ما عن يومي. ب ـ أريد أن أكون بمفردي لبعض الوقت.
٥١	أحب أن أستمع إلى القصص: أ ـ التي يقوم الناس بتلفيقها. ب ـ التي حدثت فعلاً للآخرين.		٦٣	عندما أعمل شيئاً على الحاسب: أ ـ استعمله فقط. ب ـ اتساءل كيف يعمل.
٥٢	إذا ما لعب الآخرون لعبة جديدة: أ ـ أراقبهم لفترة. ب ـ أنضم إليهم فوراً وألعب معهم.		٦٤	أحب أن ألعب الألعاب التي: أ ـ لها قوانين محددة سلفاً. ب ـ تسمح لنا باستحداث قوانين اللعبة أثناء مزاولتها.
٥٣	عندما أذهب لمنزل شخص ما، أفضل أن أصل إليه: أ ـ قليلاً قبل أو بعد الموعد المحدد. ب ـ في الموعد المحدد تماماً.		٦٥	عندما أكون مع الأصدقاء: أ ـ غالباً ما أستمع للآخرين وهم يلقون نكتهم. ب ـ غالباً ما أكون الشخص الذي يقول النكت.
٥٤	في الفصل أتحدث: أ ـ كثيراً. ب ـ قليلاً.		٦٦	في غرفتي: أ ـ كل شيء له مكانه الخاص به. ب ـ لا أكترث كثيراً بمكان وجود الأشياء.
٥٥	عندما أكون في مجموعة تشعر بالضيق بسبب أخبار سيئة: أ ـ انخرط معهم في البكاء. ب ـ لا أبكي لأن شخصا ما يجب أن يكون هادئاً.		٦٧	غالباً ما أحب: أ ـ القراءة أو مشاهدة التلفزيون. ب ـ التحدث مع أصدقائي.
٥٦	عندما أمشي إلى منزل صديق: أ ـ غالباً ما اتجول هنا وهناك وأنا في طريقي إليه. ب ـ أمشي مباشرةً إلى منزله.		٦٨	يبدو رأسي وكأنه مليء: أ ـ بأفكار كبيرة. ب ـ بكثير من الحقائق الصغيرة.
٥٧	عندما يكون عندي وقت فراغ فإنني أرغب في: أ ـ عمل أشياء مع أصدقائي. ب ـ قضاء الوقت بمفردي.		٦٩	عندما يكون عندي واجب مدرسي فإنني غالباً ما: أ ـ احتاج إلى من يذكرني بموعد تسليمه. ب ـ أذكر موعد تسليمه.
٥٨	من منظوري الشخصي ان الناس يجب أن: أ ـ يحولوا عملهم الى لهو. ب ـ يعملوا قبل ان يلهوا.			

ملحق رقم (٢)

خطاب الباحث لصاحب المقياس .
خطاب مؤلف المقياس للباحث .
خطاب عميد كلية التربية لمدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة .
خطاب عميد كلية التربية لمدير عام الرئاسة لتعليم البنات بمنطقة مكة المكرمة
خطاب الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة .
خطاب الإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة بمكة المكرمة .
ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية .

Prof. Thomas Oakland
Chairperson of Department of Foundation of Education
P. O. Box . 117047
University of Florida
Gainesville , Fl. 32611 - 7047
U. S. A.
Fax : 001- 352 - 392 - 7159

Dear sir ,

I am a master degree student with Dr. Jamal Gazzaz the chair-person of psychology department, Umm Al - Qura University at Makkah . I am writing to you to send me the manual and key of your SSQ to standarize this questionnaire in Saudi Arabia as a research project thesis .

Thanks for your help .

Your's

Mr. Mikhdar khadir Al manjumi
C/O Dr. Jamal Gazzaz
P.O. Box 1130
Makkah
Saudi Arabia



College of Education
Foundations of Education

1403 Norman H
PO Box 117
Gainesville, FL 32611-7
(352) 392-0
SC 622-0
Fax (352) 392-5
TDD (800) 955-8
http://nersp.nerdc.ufl.edu/~founded/index.h

April 11, 1997

Dr. Jamal Gazzaz
P.O. Box 1130
Makkak, Saudi Arabia

Dear Dr. Gazza and Mr. Mikhdar khadir Al manjumi,

I am delighted to receive your fax requesting the manual and key to the SSQ. In that the manual is more than 240 pages, I will put it in the mail to you today and not attempt to fax it to you. However, I am faxing to you the item keys and item weights.

If you are have an email address, please provide it to me. I have the following address: tom_oakland@qm.server.ufl.edu However, I will be changing soon to the following address: oakland@coe.ufl.edu I hope we can communicate in this fashion, if possible.

I look forward to working with you toward the successful completion of this project.

I was working in Kuwait and Dubai two weeks ago. Of course, I thought of you and of that one week period when I worked in Saudi Arabia.

Continued best wishes,

Thomas Oakland
Professor and Chair

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى



الرقم : ٢٢٦٦٢ /٢
التاريخ : ٢/٦/١٤١٣هـ
المشفوعات : بدون

سعادة مدير ادارة تعليم البنات بمنطقة مكة المكرمة الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب / **محضار بن خضر سالم المنجومي** ، هو احد طلاب قسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان :-

(دراسة اساليب التعلم بين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة " دراسة مقارنة ") ..

وحيث ان الطالب يحتاج الى تطبيق المقياس المرفق الخاص بدراسته على عينة من الطالبات بالتعليم العام .

لذا آمل تعميد من يلزم بالسماح له بتطبيق المقياس المرفق وتسهيل مهمته ..

شاكرين لكم تعاونكم معنا ..

ولكم أطيب تحياتي ،،،

عميد كلية التربية بمكه المكرمه

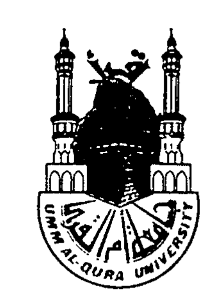
د. عبدالعزيز بن عبدالله خياط

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٠٢ _ ٥٥٧٤٦٤٤ (١٠ خطوط)

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى



الرقم : ٢/١٩٦٦٢
التاريخ : ٣/٦/١٤٢١
المشفوعات :

سعادة مدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة   الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته   وبعد ..

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب / **محضار بن خضر سالم المنجومي** ، هو احد طلاب قسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان :-

(دراسة اساليب التعلم بين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة " دراسة مقارنة ") ..

وحيث ان الطالب يحتاج الى تطبيق المقياس المرفق الخاص بدراسته على عينة من الطلبة بالتعليم العام .

لذا آمل تعميد من يلزم بالسماح له بتطبيق المقياس المرفق وتسهيل مهمته ..

شاكرين لكم تعاونكم معنا ..

ولكم أطيب تحياتي ،،،

عميد كلية التربية بمكه المكرمه

د. عبدالعزيز بن عبدالله خياط

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة ام القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة ام القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٠٢ـ٥٥٧٤٦٤٤ (١٠ خطوط)

مطابع جامعة ام القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
الإشراف التربوي والتدريب
وحدة التطوير للدراسات والبحوث التربوية

الرقم : ٥٠٦/٥/٣٤
التاريخ : ٢٠/٦/١٤١٨
المشفوعات : ....

الموضوع : بشأن الموافقة على إجراء دراسة .

المكرم مدير مدرسة / **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد :

فبناءً على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى رقم ٢/١٩٦٢ وتاريخ ١٤١٨/٦/١٣هـ بخصوص طالب الدراسات العليا بقسم علم النفس : **محضار بن خضر سالم المنجومي** والذي يقوم بالتحضير لنيل درجة الماجستير وموضوع دراسته : (دراسة أساليب التعلم بين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة " دراسة مقارنة ") .

وحيث أن الطالب يحتاج إلى تطبيق المقياس الخاص بدراسته على عينة من الطلبة بالتعليم العام بالمنطقة .

نأمل التعاون معه وتسهيل مهمته والسماح له بتطبيق المقياس الخاص بالدراسة .

وتقبلوا تحياتي .

المدير العام للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

سليمان بن عواض الزايدي

١٩/٦/١٤١٨

- صورة لوحدة التطوير للدراسات والبحوث التربوية .
- صورة للباحث .
- صورة للأرشيف .

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
الإدارة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة
ادارة الاشراف التربوي
(التطوير التربوي)



عدد : ٢٢١٤٦/ط
تاريخ : ٩/٧/١٤١٨هـ
لفة : ....
الموضوع : بشان تسهيل مهمة الباحث محضار المنجومي .

المكرمة / مديرة المدرسة . "الموقرة"

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :-

وبعد :-

يرجى السماح للباحث / محضار بن خضر سالم المنجومي / بتطبيق المقياس الخاص بدراسته (مقياس اساليب الطالب التعليمية) .

فى حدود ماتسمح به تعليمات الرئاسة العامة لتعليم البنات .

شاكرين لكم حسن تعاونكم ....

والله الموفق ،،،،،،

ك/ش .

مديرة الاشراف التربوي بمكة المكرمة

زكيه عبد اللطيف منطروزة